

Université de Montréal

Percepciones de directores de establecimientos acerca de los impactos de las políticas de regulación sobre su trabajo: Estudio comparado Quebec y Chile.

Por

Pamela Cifuentes Oñate

Departamento de Administración y fundamentos de la educación
Facultad de Ciencias de la educación

Memoria presentada a la Facultad de Ciencias de la educación en vista de la obtención del grado
de magíster en ciencias de la educación (M. A)
opción: educación comparada y fundamentos de la educación

Diciembre, 2018

Université de Montréal

Facultad de Ciencias de la educación

Esta memoria se titula:

Percepciones de directores de establecimientos acerca de los impactos de las políticas de regulación sobre su trabajo: Estudio comparado Quebec y Chile.

presentada por :

Pamela Cifuentes Oñate

Fue evaluado por un jurado compuesto por las siguientes personas:

Francisco Loiola

Presidente del jurado

Michel Laurier

Director de la Investigación

Adriana Morales-Perlaza

Miembro del jurado

Resumen

En las últimas tres décadas, los países han ido gestando transformaciones en sus sistemas escolares, los que obedecen a cambios estructurales orientados a instalar sistemas descentralizados de gobernanza, estableciendo niveles intermedios de administración. Así, esta descentralización tiene asociada la delegación gradual de poderes y entrega de autonomía a los establecimientos sujeto a la rendición de cuentas, lo que ha sido incorporado en las normativas que rigen dichos sistemas.

La autonomía, la rendición de cuentas y la competencia entre escuelas, con sus consecuentes procesos de selección de estudiantes y de pruebas estandarizadas, son algunas características de los modos de regulación denominados cuasi mercado o estado evaluador, que rigen en general, los sistemas de educación escolar de los países miembros de la OCDE.

Estos modos de regulación han tenido diversos efectos en el funcionamiento de la escuela y sobre las funciones asignadas al director, incrementando sus responsabilidades y complejizando su tarea. En el presente estudio se pretendió replicar en Chile una investigación realizada en las diferentes provincias de Canadá, cuyo objetivo fue conocer las percepciones de los directores sobre los efectos de estos cambios en la escuela y sobre sus funciones, indagando de igual forma, acerca de sus niveles de satisfacción con las tareas asumidas y las ideales a asumir.

El estudio devela diferencias y similitudes en la comparación de dichas percepciones, las que se presentan en igual, mayor o menor medida entre los directores de la provincia de Quebec y los de la Región Metropolitana de Chile (RM). Esto a pesar de las diferencias socioculturales y económicas que caracterizan a cada región, enfatizando que en Chile la descentralización alcanzó su máximo desarrollo, llegando a más privatización del sistema educativo. Es por esta razón, que los modos de regulación instalados en este sistema, se encuentran más evidentes en las percepciones manifestadas por los directores de la RM, resintiendo los efectos en sus funciones y en las escuelas que dirigen.

Palabras claves: Sistema escolar, descentralización, privatización, modos de regulación, responsabilidades directivas, rendición de cuentas, autonomía y competencia entre escuelas.

Résumé

Au cours des dernières trois décennies, plusieurs pays ont fait subir à leur système scolaire des transformations qui obéissent à des changements structurels orientés vers la mise en place de modes de gouvernance décentralisés et l'établissement de niveaux intermédiaires de gestion. Cette décentralisation se voit ainsi associée à une délégation graduelle des pouvoirs et une autonomie accrue pour les établissements alors soumis à une reddition de comptes qui a été enchâssée dans les normes régissant ces systèmes.

L'autonomie, la reddition de comptes et la concurrence entre les écoles, de même que les processus de sélection des étudiants et les épreuves standardisés qui en découlent, sont quelques caractéristiques de modes de régulation, parfois qualifiés de quasi marché ou d'état évaluateur, qui régissent généralement, les systèmes scolaires des pays membres de l'OCDE.

Ces modes de régulation ont eu différents effets dans le fonctionnement de l'école et sur les fonctions assignées au directeur, lesquels voient s'alourdir leurs responsabilités et se complexifier leur tâches. Dans la présente étude, on a tenté de reproduire au Chili une recherche, d'abord menée au Canada, avec l'objectif de connaître les perceptions des directeurs en ce qui a trait aux effets de ces changements sur leur école et sur leurs fonctions en les interrogeant sur leur niveau de satisfaction par rapport aux tâches à accomplir et aux idéaux à poursuivre.

L'étude révèle des différences et des similitudes, parfois importantes, dans la comparaison des perceptions des directeurs du Québec et ceux de la Région métropolitaine du Chili (RM). On peut les observer malgré les différences socioculturelles et économiques qui caractérisent chaque région, et le fait qu'au Chili la décentralisation a atteint un développement tel que la privatisation du système éducatif s'est accélérée. C'est pour cette raison que les modes de régulation mis en place apparaissent plus évidents dans les perceptions exprimées par les directeurs de la RM, qui en ressentent les effets sur leurs fonctions et sur leur école.

Mots clés: Système scolaire, décentralisation, privatisation, modes de régulation, responsabilités managériales, reddition de comptes, autonomie et concurrence entre écoles.

Abstract

During the last three decades, several countries made transformations in their educational system that obeyed structural changes towards decentralized governance and implementation of intermediate management levels. Therefore, this decentralization is related to a gradual power delegation and more autonomy for institutions that have to meet accountability requirements which are embedded in the system rules.

Autonomy, accountability, and school competition, as well as the resulting student selection processes and standardized testing, are some of the characteristics of modes of regulation that are sometimes described as “near-market” or “evaluative state”, that usually govern the educational system of OCDE countries.

These modes of regulation had various effects on the way the school operates and the functions that are assigned to principals whose responsibilities are increasingly heavier and workload more complex. This study aims at replicating in Chile a study that had been previously conducted in Canada, in order to identify the principals’ perceptions about the impact of these changes on their school and their role asking them about their satisfaction level with regard of the work to be done and the ideals to be reached.

Various forms of difference and similitude have been found in comparing the perceptions of Quebec school principals with principals from the Greater Chile Region (GR). This can be observed in spite of sociocultural and economic differences that are particular to each region and the fact that the Chilean decentralization was so major that it led to a greater privatization of the educational system. This is the reason why the modes of regulation in the Chilean system seem to be more obvious in the principals’ perceptions of GR who feel that they impacted their role and their school.

Key words: Educational system, Decentralization, Privatization, Modes of regulation, Managerial responsibilities, Accountability, Autonomy and School competition.

Tabla de materias

Resumen	iii
Résumé	iv
Abstract.....	v
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	xi
Dedicatoria	xii
Agradecimientos	xiii
Introducción	1
Capítulo 1: La problemática	4
1.1. Contexto general de cambio en las funciones de los directores de escuelas.	4
1.2. Características generales de los sistemas educativos de Quebec y Chile	7
1.2.1. Características generales del sistema educativo de Quebec	8
1.2.2. Características generales del sistema educativo de Chile	11
1.3. Estructura de los sistemas educativos de Quebec y de Chile	13
1.4. Quebec y Chile: las normativas que rigen las funciones del director de escuela en un contexto de cambios... ..	16
1.4.1. Quebec: cambios normativos relacionados con las funciones del director....	16
1.4.2. Chile: cambios normativos relacionados con las funciones del director.....	22
1.5. Síntesis	32
1.6. Las políticas de privatización en Chile y en Quebec	42
1.6.1. Las políticas de privatización en Chile	42
1.6.1.1. Sistema de financiamiento a la educación pública y privada y sus efectos segregadores.....	44
1.6.1.2. Pruebas estandarizadas: un insumo de competencia entre escuelas y un antecedente para que los padres las elijan	47
1.6.1.3. Los efectos de la privatización en la función de los directores de Establecimiento... ..	50
1.6.2. Las políticas de privatización en Quebec	54

1.621. Sistema de financiamiento a la educación pública y privada y sus efectos de desigualdad.....	55
1.622. La competencia entre escuelas y la elección de los padres	58
1.7. Síntesis.....	60
Capítulo 2: Marco conceptual.....	64
2.1. Marco conceptual relativo al contexto de cambio... ..	64
2.2. Marco conceptual relativo a las funciones del director de escuela	71
2.3. Revisión bibliográfica.....	72
Capítulo 3: La metodología.....	81
3.1. Tipo de investigación... ..	81
3.2. Los participantes... ..	82
3.3. Descripción del instrumento de colecta de datos... ..	83
3.4. Procedimientos de colecta de datos... ..	87
3.5. Análisis de los datos... ..	88
3.5.1. Análisis de datos del cuestionario aplicado a los directores chilenos... ..	89
3.5.2. Comparación de los resultados obtenidos en el estudio de Quebec y en la región Metropolitana de Santiago de Chile 90	
3.6. Los límites... ..	91
Capítulo 4: Resultados	94
4.1. Perfil socio-profesional de los directores de escuela... ..	94
4.1.1. Edad de directores.....	94
4.1.2. El género de los directores de escuelas... ..	96
4.1.3. El nivel y dominio de estudios.....	98
4.1.4. Experiencia profesional del director... ..	103
4.2. Contextos escolares	104
4.2.1. Matrícula del establecimiento... ..	105
4.2.2. Perfil de los alumnos... ..	106
4.2.2.1. Clasificación socioeconómica del alumnado... ..	106
4.2.2.2. Conductas problemáticas de los alumnos... ..	108

4.3. La percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones...	109
4.3.1. Las evoluciones que muestran un impacto en la escuela...	109
4.3.1.1. El aumento de la competencia entre establecimientos...	113
4.3.1.2. Los efectos sobre la función del director de escuela...	114
4.3.1.3. Los efectos sobre las escuelas...	117
4.4. El trabajo de los directores de escuelas: tareas asumidas, concepciones ideales del trabajo y su vivencia profesional	119
4.4.1. Roles asumidos...	119
4.4.2. Concepciones ideales del rol del director...	121
4.4.3. Multiplicidad de responsabilidades...	122
4.4.3.1. Responsabilidades asumidas...	122
4.4.3.2. Concepciones ideales de las responsabilidades del director.....	125
4.5. La experiencia profesional.....	127
4.5.1. La satisfacción profesional global en relación a las condiciones de Trabajo	127
4.5.2. La satisfacción general vinculada a las relaciones sociales en la escuela....	131
Capítulo 5: Interpretación de resultados.....	133
5.1. Los procesos de descentralización en la RM y en Quebec como el escenario en el que se desarrolla la educación escolar...	133
52 Características socio-profesionales de los directores de la Región Metropolitana y de Quebec.....	137
5.2.1 Perfil socio demográfico y profesional de los directores de escuela.	138
5.2.2 Perfil profesional de los directores de escuela: nivel de estudios y Antigüedad.....	139
53 Características de los establecimientos educativos	141
54 La percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones...	142
5.4.1 Modos de regulación percibidos en los sistemas escolares de las regiones comparadas: El aumento de la competencia entre escuelas y los mecanismos utilizados para ello...	142
5.4.2 Nueva distribución de responsabilidades...	146
5.4.3 Aumento de la demanda de formación...	148

5.4.4 Clima escolar deteriorado...	149
5.4.5 Los roles asumidos por los directores de escuela, sus niveles de satisfacción y sus roles ideales a asumir.....	151
5.4.6 Futuros efectos positivos.....	153
Capítulo 6: Conclusiones.....	154
Referencias.....	165
Documentos políticos.....	170
Trabajos de investigación.....	171
Anexo1: Tabla VI: Resumen de tipos de preguntas que componen el cuestionario.....	xv
Anexo 2: Tabla VII: Distribución geográfica de escuelas y liceos municipalizados Santiago.....	xvi
Anexo 3: Cuestionario.....	xvii
Anexo 4: Consentimiento informado para participantes.....	xviii

Lista de tablas

Tabla I Tramos de edad de directores en la RM.....	86
Tabla II Estadísticos descriptivos de la variable edad de directores en la RM.....	86
Tabla III Nivel de enseñanza del establecimiento según tramos de edad del directivo.....	95
Tabla IV Estadísticos descriptivos de la variable edad de directores en la RM... ..	96
Tabla V El género de los directores de escuela	96
Tabla VI El género de los directores según el nivel de enseñanza de los establecimientos..	97
Tabla VII El género de los directores según tramos de edad... ..	98
Tabla VIII El nivel de estudios cursado completo	99
Tabla IX El nivel de estudios cursado completo según tramos de edad... ..	100
Tabla X. El nivel de estudios cursado completo según el género de los directores.....	101
Tabla XI El nivel de estudios cursado completo según nivel de enseñanza.....	102
Tabla XII Descriptivos de la variable años de experiencia en el cargo directivo.....	103
Tabla XIII Promedio de edad según género del director y nivel de enseñanza del establecimiento	104
Tabla XIV Estadísticos descriptivos de la variable matrícula total... ..	105
Tabla XV Matrícula total según tipo de enseñanza	105
Tabla XVI Estadísticos descriptivos de la variable percepción por grupo socioeconómico	107
Tabla XVII Las conductas problemáticas de los alumnos según el nivel de enseñanza	109
Tabla XVIII Las evoluciones escolares habiendo un impacto sobre la escuela según el nivel de enseñanza	110
Tabla XIX. Las evoluciones escolares que tienen impacto en la escuela... ..	112
Tabla XX La competencia entre escuelas según el nivel de enseñanza	114
Tabla XXI Los efectos de las evoluciones escolares sobre las funciones del director.....	115
Tabla XXII Los efectos de las evoluciones escolares en las escuelas... ..	117
Tabla XXIII Los efectos positivos anticipados de las evoluciones escolares sobre las escuelas.....	118
Tabla XXIV Los roles asumidos por los directivos según el nivel de enseñanza	119
Tabla XXV Los roles ideales de los directivos según el nivel de enseñanza	121

Tabla XXVI Las responsabilidades asumidas según el nivel de enseñanza.....	123
Tabla XXVII Las responsabilidades según nivel de enseñanza	126
Tabla XXVIII La satisfacción profesional de los directivos... ..	129
Tabla XXIX La satisfacción relacional de los directivos... ..	132

Lista de figuras

Figura I: Organización administrativa del sistema educativo escolar de Quebec	9
Figura II: Organización administrativa del sistema educativo escolar en Chile... ..	12
Figura III: Síntesis de la estructura de los sistemas escolares de Quebec y de Chile.....	14
Figura IV: La organización territorial y jerárquica de la dependencia de escuelas y liceos municipalizados.....	83
Figura V: Asociación del marco conceptual, dimensiones y variables contenidas en el cuestionario.....	86

Dedicatoria

A mis padres, hermanos y especialmente a mi hijo, Luciano.

Gracias por creer en mí, aceptar mis decisiones de cambio y por el apoyo incondicional.

Agradecimientos

Deseo agradecer en primer lugar a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), organismo de gobierno que me benefició con la adjudicación de la Beca Chile, gracias a la cual me fue posible cursar estudios de magíster en el extranjero.

Asimismo, quisiera agradecer al gobierno de Canadá, especialmente el de la provincia de Quebec, quienes desde sus atribuciones facilitaron mi estadía y permanencia junto a mi hijo, durante dos años.

Agradezco a cada uno de los docentes que formaron parte del programa que cursé. Realizar estudios en otro idioma tiene sus complejidades, sin embargo, este cuerpo docente mostró flexibilidad para ajustar los trabajos o presentaciones, a fin de poder responder a las exigencias propias de cada curso y el programa de estudios. Agradezco, especialmente, al profesor Michael Laurier, quien asumió como director de la investigación correspondiente a mi memoria para optar al grado de magíster.

Finalmente, quisiera agradecer a mi familia, mis padres y principalmente a mi hijo, quien me mostró la grandeza de su generosidad, amor y comprensión al acompañarme en el inmenso desafío que significó cursar estudios en Quebec.

Introducción

En las últimas décadas los países han visto evolucionar sus sistemas escolares en el marco de la tendencia a desarrollar políticas de descentralización (Bjork, 2006; Daun, 2007; Mons, 2004), argumentando la necesidad de dotar a las escuelas de mayor grado de autonomía, junto con establecer sistemas de rendición de cuentas. Estas características se enmarcan en los llamados modos de regulación, los que se constituyen en el contexto de modelos descentralizados de administración y gestión de la educación.

La investigación en el marco del magíster realizó un estudio comparado sobre la percepción de los directores de escuela acerca de los cambios escolares a propósito de la implementación de los modos de regulación, entre ellos, el pilotaje por resultados y el cuasi mercado o mercado, los que se materializan a través de mecanismos como la privatización del sistema escolar, la autonomía de las escuelas, la competencia entre ellas, la aplicación de pruebas estandarizadas, la publicación de sus resultados, la rendición de cuentas, , entre otros. Más precisamente se indagó en la apreciación sobre el impacto de estas políticas de regulación en el sistema escolar de Chile, focalizado en la Región Metropolitana, utilizando como base una investigación que se llevó a cabo en el vasto territorio de Canadá, centrándose principalmente en la información disponible de la provincia de Quebec, para finalmente realizar una comparación de ambos resultados.

El primer capítulo presenta la problemática de investigación a través del contexto general de cambios en el sistema educativo. Además, se explora en las características de ambos sistemas escolares de educación, entre ellas su estructura organizacional. Junto con lo anterior se describe la evolución de las funciones y responsabilidades de los directores de

escuela a través de una revisión de la normativa que alude a dichas funciones en ambos casos. En ella se aborda la descripción de las reformas educativas que han tenido un impacto en la función del director de establecimiento educativo, tanto de Quebec como de Chile, para dar paso a un cuadro resumen. Para finalizar el capítulo, se indaga en torno a las características particulares del sistema educativo chileno en un marco de políticas de privatización, para derivar en la presentación de las preguntas que guiaron la investigación.

El segundo capítulo denominado el Marco conceptual y revisión de la literatura, informa acerca de dos grandes secciones: la primera de ellas dice relación con el marco conceptual en el que se apoyó la investigación. Los conceptos definidos giran en torno a la descentralización y los modos de regulación, así como más específicamente vinculados al trabajo del director de escuela como: las responsabilidades, las tareas y el rol. La segunda sección trata de la revisión bibliográfica que detalla la descripción de un estudio realizado en Canadá que incluyó a sus diferentes provincias y que sirvió de marco teórico y referente en cuanto a su cuadro de análisis para llevar a cabo el estudio. Esta sección finaliza con la definición del objetivo general, el cual pretende identificar las diferencias y similitudes entre las percepciones de los directores de escuelas públicas de Quebec y de Santiago de Chile, en relación al impacto de los cambios escolares en su trabajo.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología, donde se abordan seis aspectos fundamentales de la investigación: el tipo de investigación, los participantes, la descripción del instrumento de colecta de datos y sus procedimientos, comparación de los resultados y los límites del estudio.

En el cuarto capítulo, se presenta un análisis comparativo de los resultados a partir de cuatro principales categorías: 1) Perfil socio profesional de los directores de escuela; 2) contextos escolares; 3) la percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones y 4) el trabajo de los directores de escuela: tareas asumidas, concepciones ideales del trabajo y su vivencia profesional.

En el quinto capítulo, se propone una reflexión sobre la problemática de esta investigación a la luz de los resultados obtenidos y el análisis de datos. Se presenta el estado de los elementos claves rescatados en este estudio, así como algunas pistas de reflexión para otros estudios posibles. Finalmente, se presenta la conclusión de la investigación.

Capítulo 1: La problemática

1.1. Contexto general de cambio en las funciones de los directores de escuelas.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales de las últimas décadas a nivel mundial se ven reflejadas en todos los ámbitos de las sociedades y de ellas no puede marginarse la educación. Los países han buscado la forma de adaptar sus sistemas educativos a las necesidades actuales y han respondido a la tendencia de instalar modelos de gestión orientados hacia políticas de descentralización (Cassasus, 1990; Pelletier, 2004), con el propósito de dotar de mayor autonomía a las escuelas a través de la transferencia de responsabilidades tal como lo sugirió el informe Delors "...la comisión destaca la conveniencia de una descentralización inteligente, que permita incrementar la responsabilidad y la capacidad de innovación de cada establecimiento escolar" (1996, p.26).

En efecto, estos procesos de cambio en el sistema escolar se evidencian, por ejemplo, en los modos de regulación que gradualmente se han ido consolidando, responsabilizando a los actores del sistema como una estrategia de mejora educativa (Barrère, 2003; Brassard, 2009; Leithwood, 2001, 2008, 2009; Maroy, 2008; OCDE, 2009). Algunos de estos modos de regulación mayormente implementados son los denominados cuasi-mercado y pilotaje por resultados, ambos o incluso otros, pueden estar contenidos en una sola reforma ("policy eclecticism"). Según lo afirma Maroy ellos son "...modos de regulación que contribuyen coordinar y orientar la acción de los establecimientos, de los profesionales y familias en el sistema educativo por la distribución de recursos y restricciones" (2008, p.33) (traducción libre).

En este contexto de competitividad entre escuelas, libre elección de establecimiento y aplicación de evaluaciones estandarizadas a los estudiantes, el director de escuela ha visto

incrementadas sus responsabilidades, asumiendo, además, un rol político y estratégico, el cual le demanda respuestas rápidas y eficaces. Por ejemplo, tanto en Quebec como en Chile, los directores deben utilizar variadas estrategias para evitar, año tras año, la fuga de sus estudiantes de escuelas públicas hacia otros establecimientos, y procurar la fidelización de éstos. Igualmente, los directores deben responder a ciertos estándares académicos de sus estudiantes, lo que se mide con la aplicación de pruebas, cuyos resultados posteriormente son publicados a fin de proporcionar información a los padres para elegir escuelas. Así, los directores de escuela son evaluados sobre la base de los logros obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas. En tal sentido, el incremento de responsabilidades de los directores es observado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) quien señala que “A medida que los requisitos de pruebas estandarizadas regulares aumentan, la función del director escolar ha cambiado en muchos países, de ser responsable de los insumos a ser responsable de los resultados de desempeño de maestros y estudiantes” (2009, p.25).

Existe una innegable inquietud con respecto a las variadas responsabilidades y tareas cada vez más exigentes que estas evoluciones de los sistemas escolares han impuesto al director de escuela, su orientación no sólo se dirige hacia la gestión administrativa, pedagógica, de recursos humanos y financieros, sino también existe una fuerte demanda al desarrollo de otras competencias incluidas las de un liderazgo escolar exitoso (Barrère, 2003; Bernatchez, 2011; Leithwood, 2001; 2009; Murillo, 2006; Muñoz y Marfán, 2011; OCDE, 2009; Pelletier, 2006; Uribe, 2009). De igual modo, Marchesi y Martín (en Poggi, M, 2001) se refieren al impacto que han generado los cambios del sistema educativo en las funciones del director de escuela, sosteniendo que el director “tiene que encontrar un difícil punto de

equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa” (p.16).

En este mismo orden de ideas, algunos elementos claves fueron sugeridos por la OCDE (2009) a los responsables de las políticas educativas de los países miembros de este organismo, que de acuerdo a sus definiciones contribuirían a mejorar el liderazgo y los resultados escolares. Estos fueron divididos en cuatro ejes:

- 1) Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar para lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes, lo que implicaría la definición de metas, evaluación y rendición de cuentas. También otorgar mayor autonomía con apoyo adecuado. Por último, crear marcos de liderazgo escolar para una política y una práctica mejorada, los cuales servirían de base para la selección, la formación y la evaluación constantes de los líderes escolares.
- 2) Distribuir el liderazgo escolar a través de la implicación de otros actores para la administración y planificación de las tareas, creando equipos entre los distintos niveles de la estructura educativa, así como la incorporación de la figura del Consejo Escolar (CE).
- 3) Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz, por medio de una línea de formación específica y permanente.
- 4) Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva a través de su profesionalización, enfatizando en los sueldos que perciben los directores y validando las asociaciones que los representan.

La sola mención de las sugerencias emanadas desde OCDE, dan cuenta de la amplitud de sus alcances para redefinir y regular las nuevas funciones de los directores de escuela, con la

convicción que éstas tendrán un impacto positivo en los resultados de los sistemas de educación escolar de los países que conforman dicho organismo internacional.

En efecto, el reconocimiento de la complejidad creciente de la tarea de quien gestiona los establecimientos, ha llevado a algunos sistemas escolares a la definición de un estatus específico y oficial del director de escuela, y en ciertos casos, también a la definición de competencias profesionales como requisitos para asumir dichas funciones. Es el caso de Estados Unidos, Francia, Nueva Zelanda, Inglaterra, Gales Reino Unido, Quebec, Ontario, Chile (Muñoz y Marfán, 2011; OCDE, 2008).

Los elementos descritos evidencian un escenario de cambios para quien es considerado hoy una de las piezas claves en el éxito escolar, sin obviar las singularidades de cada sistema educativo, sus medios de financiamiento, sus componentes de escuelas públicas y privadas, de centralización o descentralización y de políticas de regulación implementadas, las cuales varían de acuerdo a los contextos políticos e históricos. En este escenario es donde los directores de escuela deben asumir una redefinición de su trabajo.

Es el caso de Quebec y de Chile. Ambos con características propias en su desarrollo histórico y con escenarios políticos y económicos particulares, pero que comparten algunas tendencias en las transformaciones de sus políticas educativas que han impactado gradualmente en el rol del director de escuela.

1.2. Características generales de los sistemas educativos de Quebec y Chile.

Canadá y Chile, comparten importantes decisiones en lo que respecta a educación escolar. Ambos son miembros de la OCDE y participan de su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)¹, el cual ha sido concebido como un recurso para ofrecer

¹ La sigla PISA y su significado original es en inglés *Programme for International Student Assessment*.

información detallada a los países miembros, a fin de favorecer la adopción de decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar la educación.

El sistema escolar de Canadá se enmarca en una política nacional de descentralización, entregando su gestión a cada provincia. Es el caso del gobierno de la provincia de Quebec, el cual a su vez funciona en forma descentralizada a través de las Comisiones escolares (CS). Por su parte, el sistema educativo chileno aun cuando depende de una autoridad central a nivel país, es decir, el *Ministerio de Educación* (Mineduc), éste también posee un modelo descentralizado delegando la gestión a las municipalidades.

Para comprender las características de ambos sistemas de educación escolar y cómo éstos, pese a sus diferentes contextos políticos y económicos comparten algunos elementos, cuyas realidades educativas se han ido estructurando de un modo tal, que han permitido generar las condiciones para instalar las políticas de regulación y junto con ello los cambios en las funciones de los directores de establecimientos. Éstas se describen en forma general, a continuación.

1.2.1. Características generales del sistema educativo escolar de Quebec.

El sistema educativo de Quebec ejerce de manera descentralizada la gobernanza del sistema escolar a través de tres niveles como lo muestra la figura I: 1) la autoridad provincial, el MELS, 2) la Comisión Escolar o distrito como instancia intermedia administrada por un Consejo de Comisarios electos por la población del territorio, y por último, 3) el establecimiento escolar, centro de formación de adultos o centro de formación profesional (Lessard, C. 2006). No obstante, a juicio de Rich (2010) se caracteriza por un movimiento de centralización/descentralización, pues a través del MELS administra de manera centralizada lo que concierne a los ámbitos financiero, curricular y de evaluación educativa.

Figura I: Organización administrativa del sistema educativo escolar de Quebec.

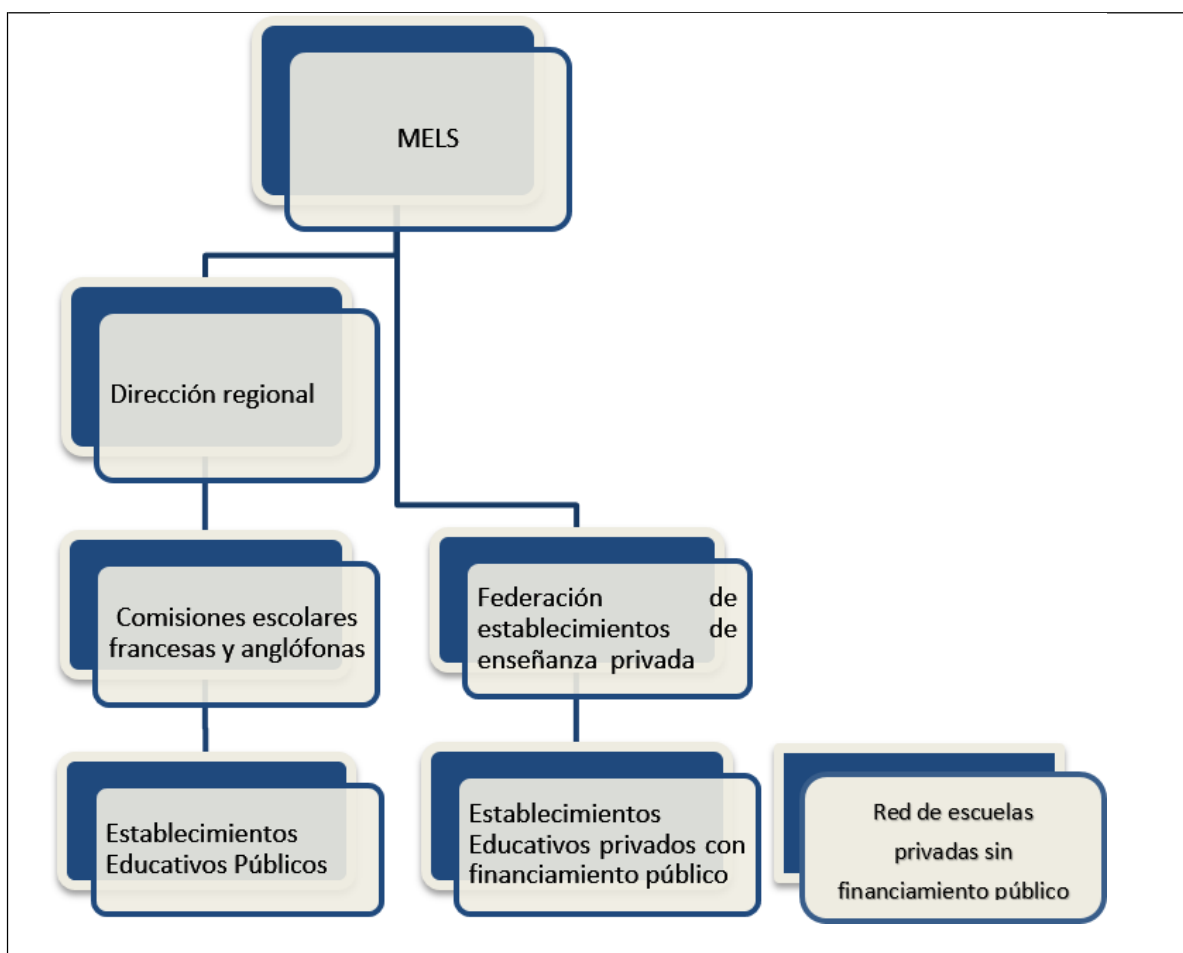


Figura de elaboración propia

En el sector privado los establecimientos de enseñanza deben obtener una aprobación otorgada por el MELS para acceder a la subvención del gobierno. En la mayoría de los casos, esta aprobación responde a factores históricos como la antigüedad de colegios clásicos y como condición principal, se les exige la aplicación del currículo de la provincia. La subvención a este sector con fondos públicos es equivalente, aproximadamente, al 60% de la cantidad pagada por un alumno en el sector público. Estos establecimientos además son autorizados a exigir a los padres las cuotas de inscripción, las que no pueden exceder el valor

de la subvención por alumno. Rara vez es exigido el monto máximo autorizados por la legislación. (Gouvernement du Québec, 2007; Comité école et société, 2005).

Además, las escuelas privadas subvencionadas deben responder a los mismos regímenes pedagógicos que el sector público, aplicando los programas de estudios oficiales y contratando personal docente legalmente calificado. A nivel territorial de Canadá la media de estudiantes inscritos en escuelas privadas con subvención del Estado corresponde al 6%, pero es en Quebec donde se presenta el porcentaje más alto, alcanzando un 10,4% de alumnos matriculados en más de 200 escuelas de este tipo y si de estudiantes secundarios se trata, en 2016 alcanzaron el 20 % de la matrícula. En Montreal esta tasa alcanza el 40%(Marcil, 2018).

De igual modo, existen en un menor porcentaje (menos del 5%) escuelas privadas que no reciben subvención del Estado, la mayoría son escuelas confesionales o que ofrecen un programa en inglés, pudiendo ejercer la libertad de proporcionar educación en este idioma de preferencia, lo que viene a operar como una excepción frente a las exigencias normativas en materia de idioma para la educación en Quebec, la que prioriza el idioma francés. Los derechos escolares de estas escuelas son más elevados que las escuelas privadas subvencionadas.

Por otra parte, existen establecimientos de enseñanza fuera de la administración del MELS y del sector privado. Estos establecimientos son gestionados directamente por el Gobierno provincial en el caso de las escuelas de agricultura, o de forma privada como el Conservatorio de música de Quebec, o por intermedio de *Consejos de banda* cuando se trata

de escuelas de las Primeras Naciones², en tal caso, estas escuelas dependen del gobierno Federal. (Gouvernement du Québec, 2007).

En 1964 se crea el Consejo Superior de la Educación, un organismo autónomo que tiene como función entregar al MELS -creado en el mismo año- recomendaciones sobre todo lo relativo a educación, hacer o encomendar estudios que juzgue útiles y necesarios, entre otros. A través de sus informes y estudios, promueve la discusión y reflexión, por lo cual resulta una entidad consultiva para otros organismos de la comunidad³.

1.2.2. Características generales del sistema educativo escolar de Chile.

El sistema educativo chileno opera de manera centralizada a través del Mineduc, en lo que respecta a los ámbitos financiero, curricular y de evaluación educativa. Sin embargo, a partir de la reforma de 1980, la organización administrativa del mismo funciona de forma descentralizada a través de la delegación administrativa a las municipalidades en un nivel intermedio. Junto con ello, existen los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), los que congregan un conjunto de municipios a su cargo a nivel territorial, vinculándose a los establecimientos por medio de su función de apoyo y orientación curricular y de la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), a través del cual se otorga una subvención especial a cada establecimiento educativo.

Las municipalidades funcionan bajo la representación de un sostenedor. Figura jurídica representada por el alcalde de cada municipio, quien delega en una Corporación Municipal, un Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o una Dirección de

² VER el sitio : *Conseil en Éducation des Premières Nations* (CEPN).

<http://www.cepn-fnec.com/apropos.aspx>

³ VER sitio <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Historique/index.html>

Educación Municipal (DEM). Del mismo modo, el representante legal de escuelas privadas con subvención estatal o privadas pagadas es denominado sostenedor.

El último nivel está constituido por los establecimientos educacionales, los que se catalogan en cuatro tipos según su dependencia, tal como se puede observar en la figura II. Es decir, 1) escuelas municipales; 2) escuelas privadas con subvención pública; 3) escuelas o colegios privados pagados, los cuales no reciben subvención del Estado y su funcionamiento depende de las contribuciones de los padres. Y finalmente, 4) corporaciones, éstas son agrupaciones empresariales con financiamiento estatal para el funcionamiento de algunos establecimientos de enseñanza técnico profesional afín a sus empresas. (Mineduc, 2004).

Cabe mencionar, que la subvención entregada por el Estado es equivalente al 100% tanto para los establecimientos municipalizados como los privados subvencionados, cuya modalidad de *voucher* se entrega en base a la asistencia o frecuentación promedio, del alumno a clases.

Figura II: Organización administrativa del sistema educativo escolar en Chile.

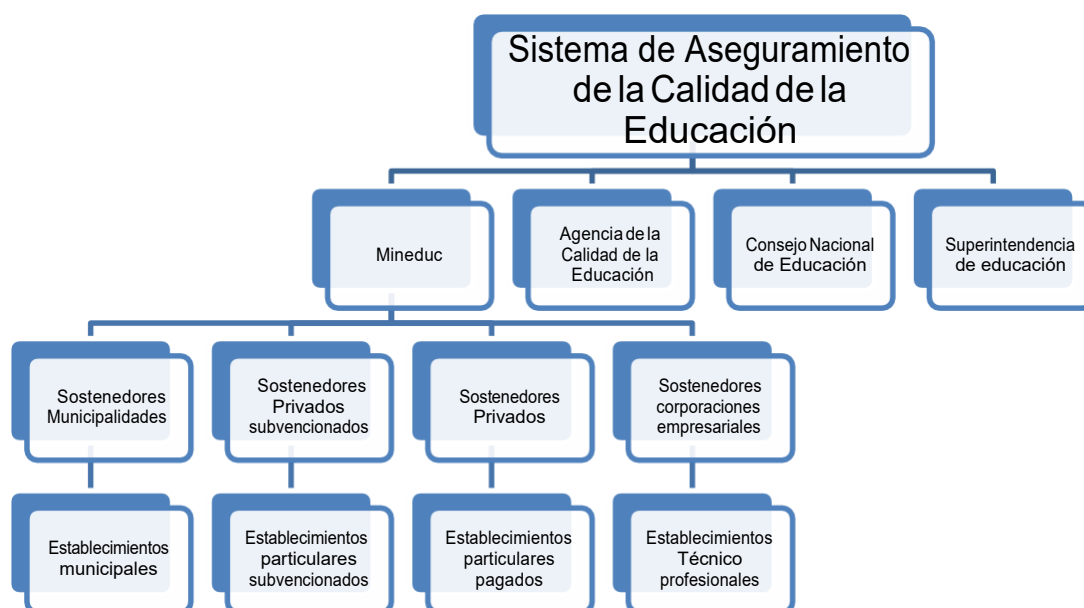


Figura de elaboración propia

La educación privada subvencionada requiere de un reconocimiento oficial otorgado por el Mineduc tras cumplir con una serie de requisitos a nivel de infraestructura y de proyecto pedagógico. Ella debe acogerse a los Planes y Programas curriculares ministeriales, como un piso mínimo, pudiendo presentar sus propios programas a la base de este mínimo. Asimismo, sus alumnos deben rendir la prueba del Simce y someterse a todas las visitas o fiscalizaciones de los organismos que constituyen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

A partir del año 2009 se crea el Consejo Nacional de Educación, el que tiene como misión cautelar y promover, de manera prioritaria, la calidad de la educación escolar y de la educación superior. Su función es aprobar las propuestas del Ministerio de Educación referidos a las bases curriculares para la Educación Parvularia, básica, media, y para las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial, u otras que pudieran crearse. Asimismo, debe aprobar los Planes y Programas de Estudio correspondientes a cada nivel; el

plan de evaluación de los objetivos de aprendizaje; e informar acerca de las normas de calificación y promoción, y sobre los estándares de calidad. Asesora al Ministerio de Educación en las materias en que éste lo requiera e impulsa la reflexión y la investigación en el plano educacional⁴.

1.3. Estructura del sistema educativo de Quebec y de Chile.

Los sistemas educativos de Quebec y Chile presentan una estructura que comporta similitudes en términos administrativos y de organización estructural del sistema en forma general y también algunas diferencias. En la siguiente figura (III) se presenta la enseñanza primaria y secundaria para ambos sistemas, dado el interés de este estudio.

Figura III: Síntesis de la estructura de los sistemas escolares de Quebec y de Chile.

⁴ Para mayor información ver <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionAcercaDe/funciones.aspx>

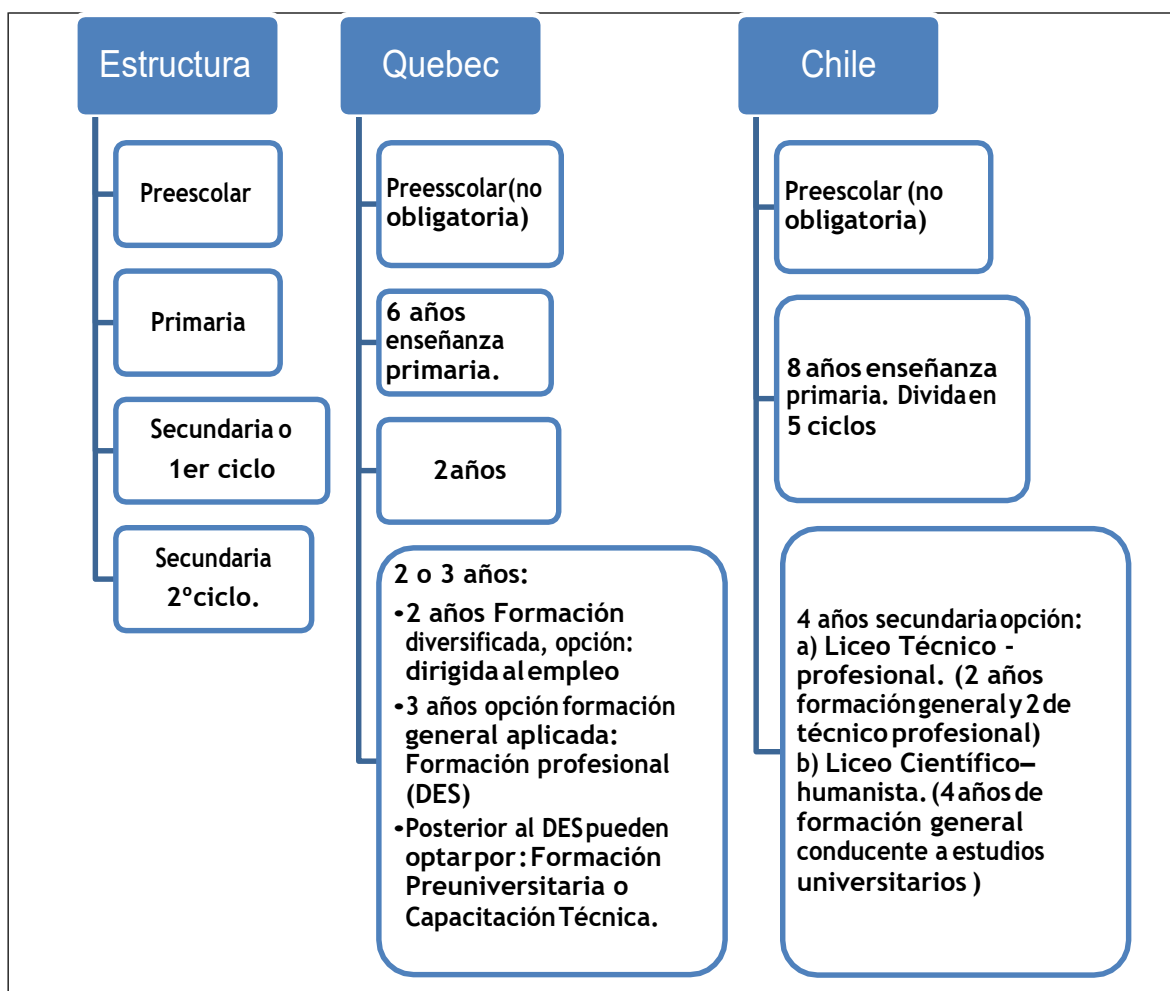


Figura de elaboración propia

Como ya se ha descrito, los sistemas escolares de Quebec y de Chile han visto como se ha instalado un movimiento de descentralización y políticas de regulación orientadas a la rendición de cuentas, si bien es cierto con un mismo propósito, para la mejora de los resultados en educación, con matices de semejanzas y diferencias.

Ambos sistemas disponen de establecimientos públicos de enseñanza gratuita, así como escuelas subvencionadas por el gobierno en un 60% y 100% respectivamente, las cuales requieren de una autorización para su funcionamiento y deben responder a los programas de estudios de sus correspondientes Ministerios de Educación. Además, ambos disponen de una

cobertura escolar que alcanza hasta la enseñanza secundaria y de establecimientos que, aunque en minoría, gozan de plena autonomía.

Del mismo modo, aun cuando existen diferencias en el número de años de obligatoriedad de la enseñanza; 12 años para Chile y 10 años para Quebec, es posible observar una similitud en sus estructuras educativas. En efecto, ambos sistemas escolares incluyen educación preescolar, educación primaria y secundaria, solo que en Quebec la primaria se desarrolla en 6 años y en Chile en 8. En esta línea, después del sexto años continua primera secundaria que contiene 2 años, es decir, 7° y 8° para Chile. Luego, la segunda secundaria corresponde a 3 años. Según el programa de estudios elegido, los estudiantes pueden acceder a la formación profesional desde el 3°, 4° o 5° año de secundaria. Aquellos que permanecen en el programa de la educación general y se gradúan de la escuela secundaria (DES) tienen acceso a programas universitarios de dos años para la formación preuniversitaria y tres años a Capacitación técnica. En general, los programas de formación profesional son conducentes al ejercicio de oficios, esto ya que al cursar esta formación se obtiene un diploma de estudios vocacionales (DEP), así como un certificado de especialización profesional (ASP).

Por su parte en Chile, la secundaria consta de 4 años, y ofrece 2 modalidades, una consiste en 2 años de formación general y 2 años de formación técnico profesional y otra que consiste en 4 años de formación humanista científico que perfila al estudiante para acceder a estudios universitarios. Con estos programas concluye los 12 años de escolaridad obligatoria.

Lo anteriormente descrito da cuenta de que en términos generales la educación escolar en Quebec como en Chile advierte similitudes, lo cual es reconocido en un estudio realizado por *“Inmigración y comunidades culturales”* Quebec, el que sostiene “De manera general, la

estructura del sistema escolar chileno es comparable al sistema quebeco.”⁵ (Traducción libre, Gouvernement du Québec, 2005, p.10).

1.4. Quebec y Chile: las normativas que rigen las funciones del director de escuela en un contexto de cambios.

Tanto Quebec como Chile han experimentado variadas reformas educativas, las cuales en su mayoría se han traducido en importantes cambios en los distintos ámbitos y niveles de la estructura de sus sistemas de educación escolar. Algunos cambios han impactado de manera significativa en el quehacer del director de escuela, y ciertos autores se han encargado de analizar dichos impactos a la luz de los documentos oficiales que rigen cada sistema (Quebec y Chile), los cuales se presentan a continuación.

1.4.1. Quebec: cambios normativos relacionados con las funciones del director.

Tres grandes reformas se han llevado a cabo en la región de Quebec, a la base de la Ley de Instrucción Pública (LIP), las cuales han tenido repercusiones en las funciones y responsabilidades del director de escuela. Sin desconocer otras reformas (proyecto de ley 40, ley 3) y diversas discusiones sostenidas para llegar a la aprobación de las mismas, en esta descripción general se hará mención de las reformas más importantes de la LIP correspondientes a los años 1979, 1988 y 1997.

1. **La LIP de 1979:** A través del proyecto de Ley 71 se establecen las bases para una cierta descentralización en favor de la escuela y el estatus jurídico del director definiendo sus responsabilidades, puesto que antes sólo era considerado un funcionario de la enseñanza con responsabilidades menores. Entre ellas, estaba

⁵ Traducción libre: “De manera general, la estructura del sistema escolar chileno es comparable con el sistema quebequense”. Immigration et communautés culturelles Quebec, Gouvernement du Québec, 2005.

asegurar el régimen pedagógico, elegir los manuales escolares y el material didáctico, someter el presupuesto a la aprobación de la Comisión Escolar (CS), administrarlo y rendir cuentas, entre otros.

La ley 71 instaura un modelo de gobierno y de gestión que conlleva la creación del Consejo de Orientación e impacta en el director de establecimiento, a través de la creación de una instancia de participación para la toma de decisiones, el que incorpora diferentes actores asociados a la escuela (Brassard, 2007). El director actúa bajo la autoridad del director general de la CS.

2. **La LIP de 1988:** La ley 107 que reemplaza la ley precedente, contiene algunos elementos de mejoramiento en favor de la descentralización del establecimiento, tales como: el director gestiona el personal y determina sus tareas, teniendo en cuenta las disposiciones que rigen la escuela, gestiona los recursos materiales y financieros, aplicando las normas y otras decisiones de la CS.

Sin embargo, esta ley aumenta los poderes de la CS y por ende, la subordinación de la escuela a ella. En consecuencia, la CS es la que nombra al director de establecimiento de acuerdo a criterios que define tras consultar al Consejo de Orientación. Junto con ello, establece que la participación del director en las sesiones del Consejo de Orientación o del Consejo Escolar no cuenta con derecho a voto. (Brassard, 2007)

3. **La LIP de 1997:** Proyecto de Ley 180, el cual se constituyó en siete líneas de acción, de entre ellas algunas impactan directamente en las funciones y poderes del director de escuela y son las que se exponen a continuación:

- 1) La intervención de la pequeña infancia, orientada a ampliar la oferta de servicios tales como la guardería en la escuela (posterior al término de la jornada escolar diaria), cuyo

funcionamiento debe ser asegurado por el director. Esto a petición del Consejo de Establecimiento (CE) Consejo de Establecimiento (CE) y la CS.

2) La enseñanza de materias esenciales, lo cual se tradujo en un cambio del currículum y una incitación importante a la modificación de las prácticas educativas. En este ámbito el director aprueba, bajo la proposición de los propios docentes, los programas de estudios, la implantación de nuevas metodologías de enseñanza, modalidades de evaluación de alumnos, reglas de clasificación de los estudiantes y de su progresión de un ciclo a otro (96.15. 1º, 2º, 4º, 5º; Brassard, 2007).

3) Una descentralización hacia los establecimientos que se especifica en el incremento de las responsabilidades y márgenes de acción de la escuela. Mayor autonomía de los establecimientos a través de la creación del CE, constituido por representantes de los padres y personal de la escuela en igual número. Esta instancia es presidida por el director, pero sin derecho a voto.⁶ Otra línea de acción enfatiza el liderazgo pedagógico de los directores, reconociendo y apoyando la experticia pedagógica de los docentes, a través de la consulta a los funcionarios acerca de sus necesidades de perfeccionamiento y de personal, presentándolas posteriormente ante la CS (96.20, 1997, C96, a13); gestionar este último, determinando sus tareas e incluyendo la formación de futuros profesores (1997, c. 96, a. 13; 2000, c. 24, a. 24; 2012, c. 19, a. 13.)

Por último, se indica como línea de acción, reforzar los vínculos de las escuelas y de las comisiones escolares con su comunidad y clarificar sus obligaciones de rendición de cuentas. De este modo, presta asistencia al CE, reforzando la participación de los padres en la gestión y funcionamiento del establecimiento a través de este organismo,

⁶ Para mayor información consultar los sitios web del Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)

asegurando la aplicación de las decisiones acordadas allí y de otras disposiciones que la rigen. Asimismo, el director prepara el presupuesto de la escuela, el cual también lo somete a consulta, asegurando su administración y su rendición de cuentas (96.24); presenta a la CS las necesidades de la escuela en cuanto a bienes y servicios (96,23); coordina la elaboración, revisión y evaluación del Proyecto Educativo, del Plan de éxito escolar, Plan de lucha contra la intimidación y la violencia y Planes de Intervención Adaptados (PIA), este último con la participación de los interesados, ocupándose de su realización, evaluación e información a los padres (96.14).

4) Por último, el apoyo a la escuela montrealense: el director de establecimiento participa en la elaboración de políticas y reglamentos en la CS (96.25. 1997, c. 96, a. 13; 2002, c. 63, a. 12.). Él ejerce las funciones y poderes delegados por el Consejo de Comisarios y otras que le puedan ser delegados por la CS (1997, c. 96, a. 13.).

Esta misma línea de cambios, ha llevado a buscar diversos mecanismos de reclutamiento y de orientaciones hacia la formación de los directores que tanto el MELS como las asociaciones profesionales de directores de establecimientos han traducido en referenciales de competencias⁷.

Paralelamente es posible encontrar algunas disposiciones complementarias a la LIP en el Reglamento deternante de ciertas condiciones de trabajo de los cuadros de comisiones escolares y del comité de gestión de la tasa escolar de la isla de Montreal (2012)⁸. En cuyo anexo 1 precisa que el empleo de un director de escuela comporta una serie de

⁷ Ellos son el documento de orientaciones de formación y referencial de competencias “*La formation à la gestion d’un établissement d’enseignement. Les orientations et les compétences professionnelle*” emanado desde Gobierno de Quebec, MELS, 2008. Y el “*Référentiel de compétences des gestionnaires scolaires*” elaborado por l’Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) en 2008.

⁸ Reglamento que determina ciertas condiciones de trabajo de los cuadros de comisiones escolares y del comité de gestión de la tasa escolar de la isla de Montreal (2012)

responsabilidades que comprende la gestión, tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, del conjunto de programas y de recursos de la escuela para favorecer el éxito de todos los alumnos, en conformidad a la LIP y a las responsabilidades definidas por la CS. Además, precisa que, en el ámbito de recursos humanos, materiales y financieros, el director tiene la responsabilidad de participar en el reclutamiento del personal de la escuela, proceder a las compras de equipamientos, de bienes muebles e inmuebles y asegurar un inventario de ellos. El director debe establecer, realizar y evaluar el plan de integración y de utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación. Asimismo, en materia de la administración de servicios de casino para los alumnos, el director debe organizar y administrar los servicios convenidos entre la CS y el CE (p. 46-47).

Junto con lo anterior, este reglamento explicita las condiciones mínimas requeridas para ejercer el cargo, las cuales a continuación se detallan:

- Ocho años de experiencia pertinente.
- Autorización permanente para enseñar otorgado por el MELS.
- A contar de 1 de septiembre 2001, se exige el programa de estudios universitarios de segundo ciclo, equivalente a estudios de magíster en Chile, con un mínimo de 30 créditos en gestión pertinente al empleo del cuadro administrativo de la escuela;
 - un mínimo de seis créditos debe estar adquirido antes de la primera asignación del empleo y el resto, deberá adquirirlo en el curso de los 5 años siguientes.
 - Excepcionalmente, la CS puede dirigir hacia un comité de selección, un candidato que no tiene acumulado seis créditos en gestión.

- Quien no complete la escolaridad de treinta créditos en gestión en el detalle prescrito puede excepcionalmente obtener una prolongación, de lo contrario es relocalizado en un empleo de cuadro, disponible y compatible con su competencia.

Complementariamente, es preciso señalar que para ocupar el cargo de director el postulante debe tener 5 años de experiencia docente, además debe cursar un programa denominado Diploma de estudios superiores especializado (DESS), un programa que representa dos tercios de una maestría profesional en el campo de la administración escolar en Quebec.

No obstante, las disposiciones descritas, una persona que a la fecha de la promulgación antes mencionada está en ejercicio del cargo, es considerado como satisfactorio a las exigencias del empleo (Reglamento general de condiciones de trabajo de cuadros de la isla de Montreal, 2005).

Las tres importantes reformas anteriormente aludidas, cuyo eje fue la descentralización en favor de la escuela, han modificado de alguna forma las funciones del director. El primer avance en dicho sentido se observa en el reconocimiento de su estatus jurídico (LIP, 1979), para posteriormente ir incorporando mecanismos de gobernanza como el Consejo de Orientación, la delegación de responsabilidades en el director de escuela y la consulta a otros actores de la comunidad en la toma de decisiones a través del CE.

La creación del CE instala una nueva dinámica de participación resolutive de la comunidad educativa, lo cual demanda de parte del director una pluralidad de roles, tareas y responsabilidades que buscan principalmente asegurar que las decisiones tomadas en dicha instancia, se lleven a cabo. Esto implica que su función gire en torno a la animación, seguimiento, supervisión, evaluación y rendición de cuentas permanentemente.

Siguiendo con esta tendencia, paulatinamente las tareas del director se comienzan a ver incrementadas (LIP, 1988), siendo algunas de sus responsabilidades la gestión del personal y la determinación de sus tareas, los recursos financieros y materiales. Posteriormente, y en esta misma dirección, los cambios promovidos (LIP de 1997) estuvieron orientados a enfatizar el liderazgo pedagógico del director, con una oferta de nuevos servicios otorgados por parte de la escuela y el surgimiento de planes de intervención en respuesta a la diversidad de los alumnos, ampliando su ámbito de acción. Este contexto de cambio impulsa al gobierno y asociaciones profesionales a la elaboración de referenciales de competencia y a la definición de exigencias para acceder al cargo.

1.4.2. Chile: cambios normativos relacionados con las funciones del director.

Diversas han sido las reformas educacionales que en sus distintos ámbitos han implementado los diferentes gobiernos de Chile en las últimas décadas. Aquellas que dan cuenta de la evolución de la función directiva en las tres recientes décadas son las que a continuación se presentan.

1. **Ley nº 2.327 de la carrera docente (1978):** Esta ley crea los equipos directivos a través del reglamento orgánico para establecimientos educacionales dependientes del Mineduc (Decreto 1.191/1978). Ellos estarían conformados por: el director, subdirector, inspector general y la jefatura de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). No obstante, establece que el director además de ser el “responsable de organizar, coordinar y supervisar el trabajo de los organismos del establecimiento”, deberá centrar su tarea en lo educativo, considerada como una función fundamental. (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012)

2. **Decreto fuerza ley (DFL) n° 1-3.063 (1980):** Instruye acerca de las condiciones y procedimientos para el traspaso de los servicios públicos de educación, salud y atención de menores a los municipios, lo cual es asumido por las Corporaciones Municipales, Departamentos de Administración Educacional Municipal (DAEM), Dirección de Educación Municipal (DEM) o corporaciones empresariales. En este contexto, surge la figura de “sostenedores” quienes de ahora en adelante serían los responsables de su administración⁹.

Junto con el proceso de municipalización, el que se enmarca en un importante proceso de descentralización administrativa de Estado de Chile, se instala la garantía del principio de libertad de enseñanza y la promoción de la creación de escuelas privadas con subvención estatal, universidades o institutos de formación superior privados. Un elemento de relevancia que impacta a los docentes y directores, apartándolos del carácter profesional aportado por su formación universitaria. De ahora en adelante estarían a cargo de dicha tarea los institutos de formación, sin regulación por parte del Mineduc, y por lo tanto, expuestos a una oferta educativa heterogénea, a veces poco pertinente para los docentes y directivos, pudiendo éstos elegir libremente el programa de perfeccionamiento o bien, no capacitarse. (Cox, 2001, 2003; Núñez, et al., en Weinstein y Muñoz, 2012).

3. **Ley n° 18.602 (1987).** Define como:

d) funciones de docencia directiva: las atinentes a la dirección, supervisión, coordinación y orientación de la educación, y que conllevan tuición y

⁹ Cabe destacar que las municipalidades eran dirigidas por alcaldes designados directamente por el régimen autoritario, por lo tanto, los directores de escuelas y liceos fueron igualmente designados por los alcaldes, en este cargo considerado de confianza.

responsabilidad adicional directivas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos (Art 3. d, p.383).

Del mismo modo, señala que es de responsabilidad del establecimiento dictar reglamentos internos que consideren mínimamente las normas técnico pedagógicas y administrativas como la estructura general del establecimiento, funciones de niveles y unidad de la escuela, prevención de riesgos, entre otros.

4. **Ley N° 19.070 (1991):** *Estatuto de los profesionales de la educación*¹⁰. En él la definición de la función directiva no cambia sustancialmente en relación a la precedente. Dicho estatuto proporcionó “gran estabilidad laboral”, pero también se transformó en la inamovilidad de los profesores del sector municipal, independiente de su desempeño. Al alero de éste estatuto se imponen límites a la ya escasa mención de la función del director¹¹.
5. **Ley N°19.410 de subvenciones (1995):** Establece la concursabilidad pública de antecedentes para proveer los cargos vacantes de directores de establecimientos educacionales municipales, bajo ciertos requisitos como: poseer estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional (Art.31). Se

¹⁰ Este Estatuto surge en el marco de los acuerdos logrados (de alguna forma “compensatorios”) entre el primer gobierno democrático y el gremio de profesores, quienes demandaban recuperar su antigua condición de funcionarios públicos que se dio por terminada con la municipalización de la educación pública durante la dictadura.

¹¹ Por ejemplo, esta ley señala que “*los profesionales de la educación que se desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, del proyecto educativo del establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento e innovación*”. (Ley N°19.070, Párrafo IV, Art. 16) Sin embargo, este ha sido el argumento para que hasta en la actualidad, un número importante de profesores, no permita el acceso al aula del equipo de gestión o miembros de entidades de asesorías técnicas externas, en el marco del PME suscrito por el “sostenedor” ante el Mineduc.

explicita que es el alcalde quien deberá nombrar a quien ocupe el primer lugar ponderado en cada concurso. (Art.32). Se establece “un proceso de renovación meritocrático para los nuevos directores contrastando con la situación de los llamados “directores vitalicios”” (Weinstein y Muñoz, 2012, p. 385), quienes habían sido nombrados bajo la dictadura militar.

Esta ley establece el primer acercamiento a una rendición de cuentas por medio de la entrega de un informe anual de resultados, procedimiento ya existente, pero que esta vez debía ser informado a la comunidad escolar como una cuenta pública. Además, incorpora la figura legal denominada “administración delegada”, la cual faculta al alcalde a aprobar o denegar la solicitud de delegación de la administración de ciertos recursos financieros al director de escuela, solicitada por el representante del sostenedor vinculado a educación.

6. **Ley N° 19.979 (2004) modificación de la Jornada Escolar Completa:** Establece que la función principal del director de establecimientos educacionales consiste en dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, definido idealmente por la comunidad educativa. Además, explicita que el director debe “gestionar administrativa y financieramente el establecimiento y cumplir las demás funciones, atribuciones y responsabilidades que le otorguen las leyes” (art.5) incluidas aquellas que les fueren delegadas en conformidad a la ley de subvenciones (ley N° 19.410/1995).

Para dar cumplimiento a las funciones que le son asignadas y para asegurar la calidad del trabajo educativo, la ley sostiene que ellos contarán, como mínimo, con las siguientes atribuciones:

a) formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; b) organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento, y c) adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. (art.5)

El director establece metas, las que debieran ser evaluadas anualmente por el sostenedor. De ser insatisfactorias es posible establecer planes remediales o efectuar la desvinculación del director de persistir los resultados deficitarios.

7. **Decreto 24 (2005):** Reglamento que crea los Consejos Escolares y regula sus funciones. Su objetivo es propiciar la participación de todos los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos. Está constituido por representantes de profesores, asistentes de la educación, padres, alumnos y del sostenedor. Es presidido por el director y tiene carácter informativo y consultivo.
8. **Ley N° 20.006 (2005)** Establece concursabilidad obligatoria para los cargos de directores de establecimientos municipales, lo que termina definitivamente con los “directores vitalicios”.
9. **Ley N° 20.370 (2009):** Ley General de Educación (LGE). En ella se instaura la figura de director/equipo directivo y establece que:

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de

éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen (art.10).

Este artículo además precisa la tarea específica de supervisión pedagógica en el aula. La rendición de cuentas si bien está delegada a nivel intermedio, es decir, en los sostenedores, la ejecución de tareas es realizada a nivel local, bajo la conducción del director de establecimiento.

10. **Ley N° 20.501 (2011):** Ley calidad y equidad de la educación promueve el fortalecimiento del estatus y atribuciones del director por medio del aumento de la asignación económica de responsabilidad¹² y la instauración de requisitos para acceder al cargo: “estar en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres y haber ejercido funciones docentes al menos durante 3 años en un establecimiento educacional” (art. 24).

Además, el director del Departamento de Educación, “deberá definir el perfil profesional del director, el que podrá considerar los siguientes aspectos: Las competencias, aptitudes y certificaciones pertinentes que deberán cumplir los candidatos” (art.32). Estos perfiles deberán ser aprobados por el sostenedor.

Establece un mecanismo de selección del director de establecimiento municipal (Art.31 bis), cambiando la composición de la comisión calificadora de la ley precedente. Un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública (CADP)¹³ será el

¹² Se refiere a un bono adicional a la remuneración mensual.

¹³ El Consejo de Alta Dirección Pública (CADP), creado en la ley N° 19.882 está inserto en la estructura de la Dirección Nacional del Servicio Civil y tiene como principal objetivo prestar asistencia en la toma de decisiones del Presidente de la República, ministros y jefes de servicios para la provisión de cargos de altos directivos de exclusiva confianza, conduciendo los procesos de selección. <http://www.serviciocivil.gob.cl/node/7>

encargado de darle objetividad en la búsqueda del profesional más idóneo para ocupar el cargo. Al respecto, Núñez et al. (en Weinstein y Muñoz 2012), estiman que esta normativa representa un retroceso en lo definido en el año 2005, ya que “señala que el alcalde puede elegir a cualquiera de los seleccionados por la Comisión (no necesariamente al primero ni al segundo, como se planteaba anteriormente) e incluso puede declarar desierto el proceso y requerir un nuevo concurso” (p.389).

Esta ley exige la firma de un convenio de desempeño de carácter público y establece mecanismos de *accountability* para el monitoreo de la práctica directiva a través de metas anuales. Asimismo, entrega atribuciones al sostenedor para remover del cargo a quienes no cumplan con dichos compromisos, para lo cual debe evaluarlos anualmente.

Esta normativa establece que el director debe a) Organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes y del personal, pudiendo despedir hasta el 5% de los profesores con resultados insuficientes en el marco del sistema de evaluación del desempeño profesional docente¹⁴; b) Designar y remover a quienes ejerzan los cargos de exclusiva confianza del director como el Subdirector, Inspector General y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica¹⁵. En esta misma línea de acción, c) Proponer al sostenedor el personal a contrata o de reemplazo; d) Ser consultado en la selección de los profesores que vayan a ser destinados a su establecimiento por traslado; e) Proponer al sostenedor los incrementos de las asignaciones especiales; f) Promover una adecuada convivencia en la escuela (Gobierno de Chile, 2011).

¹⁴ VER Ley n° 19961 Evaluación docente.

¹⁵ Estos cargos son equivalentes en el sistema educativo de Quebec al Director adjunto, inspector general y Consejera pedagógica respectivamente

11. **Ley 20529 (2011).** Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Él está constituido por cuatro organismos de Estado, dos de ellos ya existentes: Mineduc y Consejo Nacional de Educación. Crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. El primero está a cargo de la fiscalización en terreno del uso de las subvenciones proporcionadas por el Estado a los establecimientos. En tanto, la Agencia, es un servicio público funcionalmente descentralizado, cuyo objeto es evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

La Agencia evalúa el desempeño de los establecimientos y sus sostenedores, basándose en Estándares Indicativos de Desempeño (EID), los que se circunscriben a cuatro ámbitos de gestión: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos, cuyo incumplimiento no da origen a sanciones. Además, considera Indicadores de Desarrollo Personal y Social y resultados de las evaluaciones de desempeño docente.

La ley indica que los establecimientos deben aplicar procedimientos de autoevaluación institucional, cuyos resultados, junto al PEI, servirán de antecedentes para la visita de evaluación externa que podrá realizar la Agencia o terceros. El resultado de la evaluación deriva en un informe público en el que destacan debilidades y fortalezas del establecimiento educacional en referencia a los EID e incorpora recomendaciones conducentes a mejorar su desempeño en un plazo determinado.

Junto a las normativas antes aludidas, en Chile también se elaboran referenciales de competencias consolidados en el denominado Marco para la Buena Dirección (MBD), cuyo propósito fue “difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y evaluación

del desempeño directivo” (Gobierno de Chile, 2007, p.5) y se destaca “la responsabilidad fundamental e ineludible del director de escuela respecto a estos aspectos” (2007, p.9). Este marco es recientemente actualizado, con el propósito de considerar los avances en las conceptualizaciones teóricas, hallazgos en las investigaciones y desarrollo profesional del liderazgo escolar en respuesta a la complejidad de la labor desarrollada por los directores de escuela. El nuevo documento, da a conocer el conjunto de prácticas más relevantes agrupadas en cinco dimensiones, incorporando elementos nuevos como los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas. Además, enfatiza en el compromiso ético del director con toda la comunidad educativa y la importancia de contar con un conjunto de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y las necesidades de desarrollo profesional.

A partir de la descripción de las políticas públicas adoptadas que han influido en la labor del director de establecimiento, es posible indicar que las reformas de los años 80 centran su acción en la instalación de un modelo de descentralización en un momento de profunda tensión frente a un régimen autoritario. Por su parte, las reformas de los años 90 si bien de algún modo consolidan este modelo, también generan un reposicionamiento de la profesión docente, entregando un estatus oficial a los mismos y donde se definen las responsabilidades generales del director de escuela.

Sin embargo, el impacto mayor a la función directiva fueron las normativas definidas en la LGE, con sus primeras precisiones acerca de las funciones y responsabilidades del director y en la Ley 20.501, con la definición de requisitos para optar al cargo, aumento de la asignación económica de responsabilidad, elección de su equipo de gestión, en tanto profesionales de su confianza, entre otros, los cuales en su conjunto otorgan mayor estatus a

el rol directivo y resultan “un reconocimiento histórico a la función directiva” en palabras de Weinstein y Muñoz (2012).

Finalmente, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación viene a imponer nuevas presiones a las funciones del director dada la fiscalización del uso de recursos financieros sujeta a sanciones y la evaluación externa realizada por la Agencia de Calidad de la Educación. Esta última, pese a no estar vinculada a sanciones, genera un estado de tensión en la escuela con la sola notificación de la visita de este organismo, ocasión en que el director y su equipo directivo deben estar dispuestos a coordinar los requerimientos de la Agencia antes y durante la visita de tres a cuatro días.

Es imprescindible agregar que existe una ambigüedad en las políticas que rigen el sistema escolar chileno, en tanto, la fiscalización y la evaluación externa realizada por la Agencia refiere a criterios y EID que evalúan concretamente la gestión directiva, sin embargo, la administración de recursos financieros se realiza por el sostenedor de forma centralizada, quien además es responsable del reclutamiento, contratación y desvinculaciones del personal de la escuela, siendo estos elementos de gestión sensibles para la conducción de las escuelas.

1.5. Síntesis

El presente análisis elaborado en función de los estudios de las reformas educativas más importantes tanto del sistema educativo escolar de Quebec como de Chile, a pesar de la omisión de algunos documentos oficiales, ya que no es el propósito único de este estudio, permite dejar en evidencia la importante evolución de la función del director de escuela.

En las normativas que aluden al cambio en las funciones del director de escuela, es posible apreciar que mientras Quebec transita en dichos cambios en el transcurso de tres grandes

reformas, Chile lo hace por medio de reformas incrementales en un contexto social y político de grandes tensiones.

Es relevante precisar que los cambios se comienzan a suscitar en la década de los años 80 con el proceso de municipalización y a partir de entonces, en distintos ámbitos, roles, funciones y desempeños y en diferentes marcos, tanto legales como de referenciales de competencias, las responsabilidades del director de escuela se han visto incrementadas y complejizadas. Las normativas se han modificado progresivamente, es así como el periodo de los años 90 está marcado por importantes cambios políticos dados por las primeras elecciones democráticas de alcaldes y concejales después de dos décadas, lo que se traduce en uno de los hitos que caracteriza esta década, dando paso a otros cambios a nivel local. Así, si bien se comienzan a suceder importantes reformas educativas, no expresan mayor impacto en las funciones directivas de las ya observadas. Sin embargo, las reformas de los últimos 10 años, surgen en su mayoría producto de presiones de movimientos gremiales y estudiantiles de gran relevancia¹⁶ como es el caso de la LGE, a partir de la cual la figura del director de establecimiento se define y precisa sus responsabilidades.

Por su parte, el sistema educativo de Quebec funciona bajo un modelo de descentralización, caracterizado por un nivel intermedio denominado Comisiones Escolares, consideradas gobiernos territoriales al mismo nivel de los Departamentos Provinciales en Chile o de los municipios. La implementación de este modelo tiene su génesis en una cultura de alta participación democrática de sus actores, entregando progresivamente mayor autonomía a los establecimientos en el marco de los acuerdos por el mejoramiento escolar y

¹⁶ Un ejemplo de ello es la Revolución Pingüina (2006). Movimiento de los estudiantes secundarios mayoritariamente de liceos públicos, el que se prolongó por más de 6 meses con paralización y marchas multitudinarias por la derogación de la Ley orgánica constitucional de educación (LOCE, 1990) entre otros.

la responsabilidad por sus resultados. En esta realidad el incremento de las responsabilidades de los directores comienza con el liderazgo pedagógico y la descentralización de poderes que impone la imputabilidad. En esa lógica los directores se han visto expuestos a periódicas rendiciones de cuentas (Lusignan et Pelletier, 2009: Brassard, 2009).

En esta misma línea, Weinstein, Muñoz y Marfán (En Weinstein y Muñoz, 2012) destacan que la función de director hoy en Chile implica manejar la presión por alcanzar cada año determinados resultados comprometidos para el funcionamiento y la proyección de la escuela, marcada tanto por una importante competencia entre escuelas como por la rendición de cuentas (Bellei, 2005, en Weinstein et al., 2012). Estima que la predeterminación de estos resultados es relevante y está asociado principalmente al nivel de logro dado por los estándares de aprendizajes de la prueba nacional Simce y por el número de alumnos inscritos en su establecimiento, de acuerdo a lo cual se establece la subvención que cada escuela recibirá tentativamente.

Dichos compromisos se han ido traduciendo en los convenios o contratos que en la actualidad son ineludibles para los directores de escuela, ya que a partir del año 2009 es parte de la legislación que rige la educación chilena (Ley LGE). De esta forma, los convenios son definidos en referencia a indicadores predeterminados, aun cuando los directores reconozcan en ellos metas inalcanzables a corto plazo, ya sea por las características propias del establecimiento educacional, de sus alumnos y sus profesores o por sus deficientes resultados anteriores, los que le impiden una proyección optimista. En consecuencia, el director de escuela firma un contrato por el cual debe rendir cuentas, sometiéndose a una presión permanente, ya que, de no alcanzar las metas comprometidas de manera repetitiva, expone

su cargo e incluso puede llevar al cierre de la escuela, según lo explicita la normativa (Ley 20529, 2011).

La revisión de estos antecedentes permite constatar que algunos elementos de las políticas de regulación implementados en Quebec son observables de igual modo en Chile con la instalación de evaluaciones estandarizadas e indicadores de rendimiento, un “*plan de performance*” elaborados y comprometidos por cada colegio, etc., un sistema de subvención pública a colegios privados, sobre la base de una competencia justificada para mejorar el servicio educativo a la “*clientela*” en un escenario de cuasi mercado (Lusignan et Pelletier, 2009).

Ambos sistemas cuentan con modelos de descentralización, pese a sus diferentes orígenes, operan con políticas de regulación con diversos matices que, progresivamente han ido cambiando y configurando un sistema educativo que por distintas vías conduce a la rendición de cuentas. En efecto, las exigencias impuestas a los líderes escolares son variadas y particulares, orientándose en la búsqueda de la eficacia. Éstos deben asumir diversas tareas y sus complejidades, las que ahora son parte de las nuevas funciones declaradas en las normativas, a las que deben responder.

La tabla 1 resume el estado general de la función directiva actual de ambos sistemas educativos, de acuerdo a la normativa presentada precedentemente y sobre la base de los ámbitos de gestión utilizados en el Marco para la Buena Dirección y otros aspectos relevantes para la comparación referidos al funcionamiento de los establecimientos. En este resumen además se explicitan las diferencias que emergen de la comparación entre ambos sistemas educativos desde la normativa que los regula.

Tabla 1: Resumen del análisis de los documentos oficiales de los sistemas escolares de Quebec y de Chile.

Ámbitos de acción de la dirección de escuela	Quebec	Chile	Similitudes –Diferencias
Liderazgo: capacidad para orientar a los actores escolares al logros de las metas del establecimiento (MINEDUC, 2007)	Coordina la elaboración, revisión y evaluación de: PE, del Plan de éxito escolar, y (PIA), este último con la participación de los interesados, ocupándose de su realización y evaluación e informando a los padres. Preside el CE, pero sin derecho a voto. Refuerza la participación de los padres en la gestión y funcionamiento del EE. Asegura la aplicación de sus decisiones y de otras disposiciones que la rigen. Participa en la elaboración de políticas y reglamentos en la CS. Ejerce las funciones y poderes delegados por la CS y otras que le puedan ser delegados por ésta.	Dirige y lidera PEI Formula, monitorea y evalúa: a) las metas y objetivos del EE, planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; Preside el CE con carácter consultivo. Adopta las medidas para que los padres reciban información sobre el funcionamiento del EE y el progreso de sus hijos. Suscribe un convenio de desempeño con el sostenedor, si han sido elegidos por ADP. Opcionalmente, las metas pueden ser parte del Convenio de Desempeño Colectivo (CDC) asociado a un incentivo económico	Quebec: los directores participan en la elaboración de políticas y reglamentos en la CS. Chile: los directores no tienen ninguna participación ni injerencia en esta materia. Quebec: el CE presidido por el director, es una instancia de participación de la comunidad educativa y parte del tipo de gobernanza del sistema educativo. Chile: el CE presidido por el director es una instancia de participación de la comunidad educativa que sesiona por ley 4 veces al año y sin carácter resolutivo. Chile: suscripción de un convenio de desempeño que busca evaluarlos resultados alcanzados en relación a las metas suscritas. El mismo puede ser parte, voluntariamente, del CDC. y optar al incentivo económico. Quebec: Cuenta con Asociaciones profesionales de Directores a nivel local y provincial.

	Asegura la calidad de los servicios educativos dispensados en la escuela. Participa de Asociaciones Profesionales de Directores a nivel local y provincial.	que incrementa su remuneración. CPEIP ¹⁷ Ejerce otras funciones que le pueda delegar el sostenedor. Propende a elevar la calidad de la escuela.	
Gestión Pedagógica:	Liderazgo pedagógico. Aprueba, bajo la proposición de los docentes los programas de estudios, la implantación de nuevas metodologías de enseñanza, modalidades de evaluación de alumnos, reglas de clasificación de los alumnos y de su paso de un ciclo a otro. Coordina la elaboración, revisión y evaluación de Planes de Intervención Adaptados (PIA).	Formula, hace seguimiento y evalúa: los Planes y Programas de estudio y las estrategias para su implementación; Organiza y orienta las instancias de trabajo técnico-pedagógico. Organiza, supervisa y evalúa el trabajo de los docentes.	Quebec: el protagonismo es de los profesores en tanto integrantes del CE, cuya función en este caso es la elaboración de propuestas de programas de estudios y metodologías de enseñanza y de todos los requerimientos para el funcionamiento del EE. Chile: se establece una mayor implicación del director en este ámbito, aun cuando existe un jefe UTP, es él quien debe involucrarse debido a los compromisos del PME ¹⁸ , los que serán parte de la rendición de cuentas que el director debe hacer anualmente.

¹⁷ Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigación Pedagógica (CPEIP), es una división del Ministerio de Educación cuya labor es promover el desarrollo profesional de los docentes y directivos de los establecimientos educacionales del país, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación. http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3116&id_contenido=12364

¹⁸ PME significa Plan de Mejoramiento Educativo y se refiere a un proyecto anual elaborado por el equipo de gestión del establecimiento bajo ciertos límites y lineamientos establecidos por el sostenedor y sujeto a su aprobación. Los objetivos trazados en dicho PME son evaluados anualmente por el sostenedor y ahora por la agencia de calidad y la superintendencia de educación en el ámbito presupuestario.

Gestión de Recursos: Refiere a las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con el equipo de trabajo, los recursos financieros y materiales, que sirven de soporte para el desarrollo de la labor educativa.	Gestiona el personal. Asegurar el servicio de guardería en la escuela. Presenta ante la CS, previa consulta al personal, las necesidades de perfeccionamiento y de personal. Determina sus tareas. Tiene la responsabilidad de a) Participar en el reclutamiento del personal de la escuela, proceder a la compra de equipamientos, de bienes muebles e inmuebles y asegurar un inventario de ellos. b) Establecer, realizar y evaluar el plan de integración y de utilización de las tecnologías de la información. c) Organizar y administrar los servicios convenidos entre la CS y el CE en materia de almuerzo escolar. Prepara el presupuesto de la escuela, el cual somete ante el CE.	Organiza, supervisa y evalúa el trabajo de los docentes y del personal, pudiendo despedir hasta el 5% de los profesores mal evaluados en el marco de la evaluación docente nacional. Organiza y orienta las instancias de desarrollo profesional de los docentes. Propone al sostenedor el personal a contrata o de reemplazo, tanto docente como no docente. Propone al sostenedor los incrementos de las asignaciones especiales. Designa y remueve a quienes ejerzan los cargos de Subdirector, Inspector General y Jefe UTP del EE. Rinde cuentas acerca de las metas anuales del PME.	Quebec: los directores elaboran su presupuesto anual para recursos humanos, materiales y financieros, lo sanciona con el CE, asegura su administración y rinde cuentas. Por lo tanto, gozan de un amplio campo de acción. Chile: Los directores dependen de la administración presupuestaria del sostenedor. Sin embargo, ellos deben rendir cuentas de las metas del PME anual, el cual se desarrolla gracias a subvenciones ¹⁹ , cuyo monto depende del número de alumnos “prioritarios” (desfavorecidos) inscritos en la escuela. Cabe destacar que, aunque la ley lo señala, el director no es consultado en materia presupuestaria y matemáticamente no es aplicable el despido del 5% de los docentes mal evaluados en la mayoría de los colegios municipales, dado el número de profesores en dotación docente y la puesta en marcha gradual del sistema de evaluación nacional.
--	--	---	--

¹⁹ Existen más de 10 tipos de subvenciones normadas a las cuales los establecimientos educativos pueden acceder. Para mayor información ver http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal.html

	Presenta a la CS, previa consulta al CE las necesidades bienes y servicios de la escuela. Asegura la administración del presupuesto y su rendición de cuentas.		
Gestión del clima y la convivencia: Comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes.	Coordina la elaboración, revisión y evaluación del Plan de lucha contra la intimidación y la violencia.	Promueve cumplir y hacer respetar las normas del EE, enfatizando una adecuada convivencia.	Quebec: existe especial atención hacia los problemas de intimidación. Chile: se aborda el tema de la violencia y el respeto más allá de la intimidación y la violencia. Esto es parte de las exigencias ministeriales: Reglamento Interno, Manual de Convivencia, Plan de la Convivencia, Protocolos de acción para conductas de riesgo y bullying. Se exige un encargado de convivencia en todos los EE.
Requisitos y procedimientos para optar al cargo	5 años de experiencia pertinente; autorización permanente para enseñar otorgado por el MELS; haber obtenido el DESS; (un mínimo de 6 créditos adquiridos antes de la primera asignación del	Experiencia docente de 3 años; poseer un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres. Concursabilidad obligatoria: definición de un perfil de director, que puede	Quebec: pone énfasis en los requisitos para ocupar el cargo: 5 años de experiencia docente, un DESS y la autorización permanente para enseñar otorgado por el MELS. La CS es quien lo elige. Chile: los requisitos adquieren mayor peso con el perfil que debe definir la corporación en cada caso, ya que la ley exige sólo una experiencia de 3 años

	<p>cargo y el resto, adquirirlos en el curso de los 5 años siguientes. Excepcionalmente, la CS puede dirigir hacia un comité de selección, un candidato que no tiene 6 créditos en gestión. Quien no complete 30 créditos en gestión puede excepcionalmente obtener una prolongación, de lo contrario es relocalizado.</p> <p>La CS nombra al director de establecimiento de acuerdo a criterios que ella establece tras consultar al Consejo de Orientación.</p>	<p>considerar: las competencias, aptitudes y certificaciones pertinentes. Comisión calificadora compuesta por: el Jefe de la Dirección de Educación de la Corporación Municipal; un miembro del ADP; y un docente (debe pertenecer a la red de Maestros de Maestros o estar acreditado como Profesor de Excelencia Pedagógica, o haber sido evaluado como profesor de desempeño destacado, de acuerdo a la evaluación nacional. Esta comisión elige una terna que presenta al alcalde quien puede elegir a cualquiera de los seleccionados.</p>	<p>en educación y poseer un título profesional no especificando que éste sea en la disciplina de educación, por lo tanto, entre los candidatos pueden estar profesionales de cualquier disciplina.</p> <p>Pese a que existe el sistema de ADP para la elección “transparente” del proceso, es el alcalde quien determina la adjudicación del concurso, pudiendo elegir no necesariamente al mejor calificado de entre la terna propuesta por la comisión.</p>
Instancias de participación de los padres	<p>CE: tiene carácter resolutivo, Participan padres y profesores presidido por el director quien no tiene derecho a voto.</p>	<p>CE: Tiene carácter informativo, consultivo y propositivo. Participan padres, representantes de profesores, de alumnos, un representante del sostenedor y es presidido por el director <u>con poder resolutivo.</u></p>	<p>Quebec: el CE es una instancia ineludible por su carácter resolutivo en la toma de decisiones de gestión de la escuela.</p> <p>Chile: el CE es una instancia instalada por ley, que dada su naturaleza informativa no tiene mayor impacto en la dinámica de gestión de la escuela.</p>

Nivel intermedio	Comisión Escolar con rol y poder de marcada presencia.	Sostenedor; administrador de la educación municipal en las áreas de recursos humanos, materiales y financieros.	Quebec: el nivel intermedio si bien cumple un rol importante, deja espacios de autonomía al establecimiento. Chile: el sostenedor define desde la dotación, contratación del personal de planta o de reemplazos, asignación de recursos financieros traducidos en perfeccionamiento, asesorías técnicas, y materiales pertinentes al servicio que entrega, etc.
Referencial de competencias	Si.	Si. Marco para Buena Dirección.	En ambos casos existen referenciales de competencias.
Equipo de trabajo	Director adjunto (depende del número de alumnos de la escuela, cada 550 alumnos), consejera pedagógica, inspector general, profesional de consulta.	Subdirector, Inspector, jefe UTP, orientadora. La conformación del equipo puede depender de la organización de la escuela, del número de alumnos y/o del personal titular.	Los profesionales que lo conforman abordan áreas similares. La determinación de la constitución de los equipos en ambos casos depende del número de alumnos. Pero en Chile también está condicionado por otras variables.

1.6. Las políticas de privatización en Chile y Quebec.

1.6.1. Las políticas de privatización en Chile.

La provisión de educación escolar en Chile ha sido de carácter mixto, implementada desde entidades públicas y privadas. Entre los años 1930 y 1980 su orientación fue de carácter estatal con una cobertura del 90% de los servicios educativos del país y un sistema de administración financiero centralizado en el Ministerio de Educación. Su expansión gradual abarcó la enseñanza básica y posteriormente la enseñanza secundaria, con características elitistas, donde la incorporación de los sectores sociales de menores ingresos, accedieron a la educación más lentamente en relación a los estratos medios (Raczyinski 2009, en Weistein y Muñoz, 2012).

La dictadura militar de 1973 instaura con su declaración de principios el respeto de la subsidiariedad que supone la aceptación del derecho de propiedad privada y de la libre iniciativa en el campo económico. Este principio es perfeccionado por los ideólogos del régimen, otorgándole una configuración particular al Estado, el que “se estructura para cumplir aquellas funciones que los particulares no pueden realizar adecuadamente, y para no absorber lo que éstos puedan llevar a cabo” (Guzmán, 1993, p.49: citado en OCDE, 2004, p.19).

En el marco de estos principios ideológicos fundamentados en la concepción neoliberal se comienza a gestar un proceso de descentralización educativa, con el propósito de hacer más eficiente y competitiva la prestación de los servicios sociales. Así, se transfirió una parte importante de dichos servicios, incluyendo la educación, a las municipalidades, donde las instancias nacionales sólo asumen un rol financiero y de supervisión. Este cambio de la gestión de las escuelas públicas implicó una modificación del sistema de financiamiento, que

derivó en la instauración del pago de una subvención por asistencia de alumno o vouchers y junto con ello, la homologación de este sistema de financiamiento de escuelas municipales a particulares subvencionadas.

El rediseño de la gestión obedeció a tres principios básicos. En primer lugar, como se dijo, se esperaba que la administración descentralizada operara de un modo más eficiente, al estar sujeta al mecanismo de subvenciones. En segundo, la lógica del régimen implicaría que los municipios sólo se encargaran de la administración, puesto que los aspectos técnico - pedagógicos se mantendrían bajo la tutela del Mineduc. Por último, la libertad para escoger escuelas públicas y privadas por parte de las familias, tendría un impacto en el mejoramiento general de la calidad del servicio, y en consecuencia la pérdida de matrícula de las escuelas con resultados deficientes, las que cesarían su funcionamiento de manera natural (OCDE, 2004, p.22). En tal sentido, se operaba bajo el supuesto de que las escuelas y sus sostenedores en conjunto con las familias “presionarían hacia arriba la calidad, independientemente de las características del territorio y su entorno, y de las capacidades de los municipios y del sector privado para gestionar establecimientos escolares” (Razsynski, 2009, en Weinstein y Muñoz, 2012).

En efecto, la expansión sin límites de la educación particular subvencionada financiada por el Estado tuvo como resultado un debilitamiento de la educación pública, lo que se evidenció a través de un éxodo de las familias de clase media de las escuelas municipales, reduciendo la matrícula de 63% del total en 1986 a 43% en 2008. Por consiguiente, estas familias vinieron a aumentar la participación de los establecimientos subvencionados privados en la matrícula total, la que ascendió de 30% a 48% en 5 años (OCDE, 2011).

1.6.1.1. Sistema de financiamiento a la educación pública y privada y sus efectos segregadores.

Con el retorno a la democracia en los 90 y en los 20 años de gobierno de la Concertación, la administración y financiamiento de la educación municipalizada y de la privada subvencionada no se modificó. Por el contrario, las autoridades sostuvieron y fortalecieron el proceso de descentralización (OECD, 2004, p.20-21) y el principio de subsidiariedad en el marco del modelo de mercado fue profundizado, a través de la Ley de financiamiento compartido aprobada en 1993. Esta autoriza a los colegios particulares subvencionados a solicitar a las familias un cobro mensual por alumno, adicional a la subvención entregada por el Estado, aumentando así el aporte privado al funcionamiento de la educación.

Los impactos de la instalación de este modelo fueron innegables, surgiendo una brecha significativa entre el sector municipal y el particular subvencionado, en cuanto a los recursos disponibles para los estudiantes, en desmedro de las escuelas municipales, ya que contrariamente, el Estado les impone a éstas garantizar una educación básica gratuita a la población en edad escolar. De este modo, el poder adquisitivo de los padres de los estudiantes, deja de manifiesto el valor diferenciador de quienes pueden migrar a las escuelas privadas subvencionadas como otro mecanismo de competitividad y segregación socioeducativa que hace parte de este sistema.

Los altos niveles de segregación escolar en Chile según Bellei “no son casuales. Según los estudios disponibles, la segregación de la población escolar es mayor mientras más presencia de establecimientos privados y mientras más presencia de financiamiento

compartido hay en una comuna” (p.18). Aspecto que para la fundación Educación 2020²⁰ adquiere una connotación privatizadora, ya que “el financiamiento compartido agrava la alta segregación social de la educación chilena, limita las posibilidades de elección de las familias (asociándolas a su capacidad de pago), y refuerza el carácter selectivo y excluyente de las comunidades escolares”(p.7)

Esta tendencia privatizadora persiste en el tiempo, incorporando nuevos mecanismos de segregación como lo son los requisitos de ingreso a los establecimientos, incluso, para los municipales. Junto con ello, la creación de 60 liceos Bicentenario o llamados liceos de excelencia, cuyos limitados cupos se encuentran reservados para jóvenes que hayan demostrado excelencia académica en sus resultados en el proceso de selección. En tal sentido, Atria (2012) afirma que:

No es extraño que los establecimientos públicos se comporten como si fueran agentes de mercado, expulsando estudiantes para defender su prestigio y seleccionando a sus estudiantes, lo que quiere decir: negando a ciertos ciudadanos su derecho a ser educados por el establecimiento que ellos han elegido.(p.100)

Luego agrega que “un sistema que permite, de manera paralela, que la educación sea distribuida conforme al régimen de mercado implica segregación, y la segregación limita la libertad” (p. 101).

²⁰ Educación 2020 es una fundación sin fines de lucro, originada por un movimiento ciudadano, que busca la calidad y la equidad en la educación chilena. Educación 2020 trabaja impulsando políticas públicas que apunten a conseguir este cambio y movilizándolo a la ciudadanía para que lo exija. Más información en <http://www.educacion2020.cl>

En efecto, existe concordancia entre varios autores (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010; Carnoy y McEwan, 1997; González, 2002; Hsieh y Urquiola, 2001 citados en OCDE, 2004), quienes indican que son las mismas escuelas privadas las que escogen a las familias y alumnos, a través de sus procedimientos de selección como pruebas de conocimientos y test psicológicos, por medio de la expulsión de alumnos tras la exigencia de un rendimiento mínimo y/o sanciones disciplinarias drásticas y a esto se agrega, el sistema de financiamiento compartido. Al respecto, un estudio sobre la base de los resultados PISA y de la encuesta Simce 2006 para apoderados de 4° básico, muestra que alrededor de un 55% de los estudiantes de colegios particular-subvencionados y un 6% de colegios municipales, fue parte de un proceso de selección. (Bellei et al, 2010, p 332-333)

Las características privatizadoras observadas a nivel local, son refrendadas por un informe elaborado por Varas²¹ para la ONU a propósito de esta medición internacional (2014). En él indica que “de entre los 65 países que utilizan dicha prueba, Chile aparece con el sistema de educación más privatizado y segregado”, donde el 70% de los estudiantes de escuelas municipales son de escasos recursos y el 75% de los alumnos de escuelas privadas son de hogares con mayores ingresos. Esto significa que las escuelas están estratificadas según realidad socioeconómica, donde se concentra a los estudiantes con antecedentes similares de ingreso familiar y rendimiento académico en los mismos establecimientos. En consecuencia, el sistema educativo chileno da cuenta de un modelo de descentralización progresivo en su forma más negativa y extrema, la privatización.

²¹ Secretario ejecutivo del Foro Chileno por el Derecho a la Educación

1.6.1.2. Pruebas estandarizadas: un insumo de competencia entre escuelas y un antecedente para que los padres las elijan.

La competencia de mercado entre los colegios es parte de los procesos de privatización instalados en Chile, cuya principal idea en los años 80 fue suministrar incentivos económicos a los sostenedores de establecimientos privados para establecer equivalencia con los municipales. Esto hizo más accesibles financieramente a los padres a colegios privados, proporcionando un incentivo para que muchos matricularan a sus hijos en estos colegios.

Junto con este sistema de subvenciones o incentivos, el Mineduc implementó a comienzos de los 80 una Prueba de Evaluación del Rendimiento (PER) a fin de proporcionar información a los “consumidores” de la oferta educativa para permitirles “mejores elecciones” entre los colegios. Esto bajo el supuesto de que los padres mejor informados del rendimiento de cada establecimiento, favorecería la elección de escuelas con mejores resultados. Sin embargo, aumentar la competencia entre escuelas fue un objetivo no logrado a consecuencia de la resistencia por parte de los establecimientos a la aplicación de esta prueba y a que la entrega de los resultados en forma masiva sólo se concretó a partir de 1996, es decir, post dictadura (OCDE, 2004, p.178-9).

En 1988 con la creación del Simce se instaló una evaluación estandarizada externa como prueba nacional, que se propuso proveer a los distintos actores del sistema educativo información relevante para su quehacer. Así, el informe de resultados Simce se traduce en otro mecanismo para promover la competencia entre escuelas, puesto que con este insumo las familias evalúan la posibilidad de cambiar a sus hijos según el rendimiento de los establecimientos. Durante el período de gobierno 2010-2014, se implementó dicho informe con algunas variaciones importantes, utilizando los tres colores del semáforo que clasificaba

a los establecimientos según sus resultados, mecanismo que resultó controversial, ya que lejos de clasificar la calidad de estos centros, evidenció que la mayoría de los colegios marcados en color rojo y amarillo se encontraban en comunas desfavorecidas, dejando en muchos casos a las familias sin opciones de cambio.

Esta distribución territorial de las escuelas resulta a veces determinante en la constitución de la población escolar. De acuerdo a la información del Simce 2002 (4° básico), el 47% de los padres afirma que la cercanía al hogar es uno de los tres motivos más importantes para enviar a sus hijos a un colegio, y sólo un 30% señala que los resultados de aprendizaje del establecimiento es una de las tres razones más importantes para elegirlo (Hsieh, Chang Tai y Urquiola, 2002 citados en OCDE, 2004, p.183). A pesar de esto, para un sostenedor obtener una buena posición en las pruebas estandarizadas es algo ansiado, porque se asocia a algunos beneficios como la entrega de financiamiento adicional tanto para el sostenedor como para los docentes, la clasificación pública de las escuelas según sus logros y el prestigio que la escuela obtenga en la comunidad (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007 citados en Belle, 2010, p. 334-335). En esta lógica, la competencia podría estimular a los establecimientos municipales a hacer un mayor esfuerzo, elevando los puntajes en las pruebas, pero estos simultáneamente estarían matriculando alumnos “más difíciles”, entre ellos los expulsados del sistema privado, de quienes, como ya dijo la educación municipal debe hacerse cargo.

En este escenario, en alrededor de dos décadas el sistema escolar se ha traducido en un descreme del sector municipal por parte del sistema privado, al dotarse de los mejores estudiantes y al generar un número importante de escuelas en las cuales se concentran los problemas de aprendizaje, conductuales y sociales. Este descreme en otras palabras, deja de manifiesto que el contexto de educación municipal debe asumir una tarea más compleja que

los colegios particulares subvencionados, para lo cual sin embargo reciben los mismos recursos.

Así, los padres son libres de expresar una preferencia por proyectos excluyentes y hacer todo lo posible para cumplir con los requisitos y obtener un cupo en el colegio en cuestión, ya sea pagando la mensualidad exigida por establecimiento y/o demostrando que cuentan con el perfil deseable. Estas son las condiciones del mercado, donde la libertad de los proveedores de los servicios educativos está por sobre la libertad de los usuarios, lo cual ha estado consagrado por décadas en la legislación (Informe del Consejo Asesor para la Educación, 2007, en Bellei, 2010, p.340) y existe una preocupación por resguardarla, desde el enfoque de emprendimiento y de proyecto educativo, a través del cual lo que verdaderamente se resguarda es el beneficio del lucro y “la mantención del sistema actual, asumiendo la segregación que el mercado produce espontáneamente como un efecto no deseado pero inevitable de la libertad” (Atria, 2012, p. 99).

Para compensar, parcialmente, estas inequidades nacen en 2008 la Ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP), cuyo objetivo es aumentar el subsidio a los más pobres. Con ello, los sostenedores que firmen el convenio explicitado en la ley, reciben esta subvención por cada estudiante “prioritario”²² que matriculen, debiendo renunciar al cobro de financiamiento compartido, a la selección por rendimiento pasado o potencial, a la exigencia de documentación que acredite el nivel socioeconómico y finalmente, se debe comprometer a retenerlo, mientras mantenga esta condición de estudiante prioritario.

²² Los alumnos prioritarios son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. La calidad de alumno prioritario es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley N° 20.248 (Ley SEP, art.n° 2). <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/alumnos-prioritarios-14>

Si bien existe la restricción a la selección explicitada en el convenio, la participación en este beneficio es voluntaria. Para Bellei et al. (2010) “la SEP viene a disminuir la brecha de gasto por estudiante, a perfeccionar los mecanismos de competencia entre los individuos y los establecimientos, pero no introduce una diferencia sustantiva en términos de la priorización de bienes sociales en juego” (p. 348)

La confianza en la competencia como modo de progreso, proyecta en este dispositivo la posibilidad de mejorar el rendimiento general del sistema escolar, traduciéndose en escuelas menos segregadas socioeconómicamente. Sin embargo, desde el 2008 a 2011 la implementación de la Ley SEP dejó sus primeras impresiones de abusos e ilegalidades. Un “informe final consolidado” de la Contraloría, en base a la revisión del uso de esos recursos en 77 municipalidades y 28 corporaciones municipales de todo el país (muestra aleatoria), indica que sus objetivos y ambiciones no se cumplieron. Dicho informe precisa que “miles de millones de pesos de este programa están mal usados y otros miles perdidos”, lo cual significa que los recursos SEP entregados a los sostenedores para el mejoramiento de la calidad de la educación de los alumnos prioritarios, fueron destinados a otros fines y propósitos, en algunos casos incluso, careciendo en sus cuentas de los excedentes no gastados.

1.6.1.3. Los efectos de la privatización en la función de los directores de establecimientos

Como ya se dijo, la privatización de la educación en Chile ha mostrado graves problemas de segregación e inequidad. Esto producto del cambio de sistema de financiamiento al modelo de subsidio a la demanda (voucher), del cambio de la dependencia de los establecimientos y del personal docente y administrativo que la dictadura militar impuso con

su traspaso a los municipios. Así, con el sistema de voucher se abre un espacio al empresariado, quienes vieron en educación un nicho de lucro. Esto tuvo como consecuencia que la educación pública pasó de atender el 80% de la matrícula escolar en el año 81 a menos del 38% en el 2010. (Mineduc 2011 citado en Donoso et al., 2012).

Este significativo cambio deja en evidencia desigualdades referidas tanto a capacidades técnicas como a disponibilidad de recursos financieros. Las políticas educacionales, pedagógicas y de supervisión técnica son asignadas al Ministerio de Educación, en tanto la administración de recursos financieros es de responsabilidad del sostenedor municipal. La separación de aspectos administrativos de aquellos técnico-pedagógicos, asignándolos a funcionarios estructuralmente separados, resulta inoficioso, ya que en la práctica todas las gestiones administrativas tienen efectos técnicos y todas las decisiones técnicas, consecuencias administrativas. Un ejemplo es la contratación del personal docente que es al mismo tiempo la labor administrativamente más comprometedora y educativamente más decisiva (OCDE, 2004, p.76). Sin embargo, cuando los directores tratan de aumentar la dotación docente o se reduce el número de la matrícula, resulta conflictivo para el sostenedor, ya que lo primero y por lógica empresarial, es evaluar un aumento de los costos, sin consideración que dichos cambios obedecen a una realidad ante la cual se elabora una planificación estratégica que busca el buen funcionamiento del establecimiento.

A la base de esta disociación se encuentra el hecho que con este traspaso de responsabilidades a las municipalidades no se consideró la definición de las funciones conferidas a los alcaldes como sostenedor, por lo que tampoco hubo capacitación, apoyo ni acompañamiento en estas nuevas responsabilidades. En consecuencia, la administración de las escuelas por sus respectivas municipalidades no hace más que enfatizar que “mientras

más pobre y aislada la población escolar, es decir, mientras más necesitada del mejor servicio educativo, es más probable que su educación esté en manos de los agentes con menos capacidades” (OCDE, 2004, p. 77). De este modo, para la OCDE no resulta difícil comprender que esta clase de disociación, entre otras, “no ayude al mejoramiento de la administración eficiente de los recursos, además de diluir las responsabilidades públicas” y producir fracasos en las políticas y programas para el mejoramiento de la calidad y equidad educacional, desarrollados por el Ministerio de Educación.

En el campo de la dirección de establecimientos se concentraron las tareas administrativas y de control de los procesos de cambios de la estructura del sistema, modificando gradualmente la inamovilidad de los directores heredada de la dictadura, quienes a partir de 1998 acceden a la concursabilidad de los cargos (OCDE, 2004, p.80; Donoso et al. 2012, p. 134), perfeccionando después de más de una década estos procesos de selección bajo la modalidad de Alta dirección Pública (ADP).

El contexto de políticas públicas para el sistema escolar chileno configura un escenario que varía desde la educación pública y la educación particular subvencionada, ya que funcionan de manera diferente en los procesos de selección, formación y carrera profesional. Para el sector municipal existen normativas que lo regulan, mientras que para el privado es la contingencia de la oferta/demanda del mercado la que establece los criterios a adoptar, quedando la designación de los cargos directivos y su estabilidad laboral en manos de cada propietario de establecimiento. Por su parte, el Ministerio de Educación posee atribuciones directas sobre los establecimientos municipales sólo en materia de curriculum, en consecuencia, no le compete la nominación de los directivos en tanto se cumplan las normativas generales del Estatuto Docente. La Reforma de 1981 promovió políticas de

descentralización de la gestión del Estado, caracterizándose por las limitadas atribuciones del Ministerio y la ausencia de estas para seleccionar y nombrar a los directivos. Esto no ha tenido variación importante en años, careciendo de una política pública de reclutamiento, formación, selección, perfeccionamiento y desarrollo de una carrera profesional de los directivos de los establecimientos escolares más allá del Estatuto Docente. (Donoso et al, 2012, p.134-135)

Si bien desde el año 2000 se comienzan a desarrollar algunas iniciativas en materia de cargos directivos, estas presentan discontinuidad y poca o casi nula articulación entre ellas, evidenciando el rol secundario que las autoridades atribuyen a la dirección escolar. Así, surge una unidad en la Dirección General de Educación del Ministerio que se ocupa de estos elementos y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) se establece como una unidad destinada al fortalecimiento del liderazgo. Dicho centro se encarga de la elaboración del Marco para la Buena Dirección y la puesta en marcha del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), las que en el primer caso sólo actúan como referentes sin existir una evaluación de desempeño asociada y en el segundo, se interrumpe perdiendo periodicidad en la implementación de sus programas, que tampoco cuentan con un sistema de monitoreo y verificación de impacto.

En lo referido a la formación, reclutamiento, selección, promoción y incentivos para directores, no existen criterios únicos, ni mecanismos legales que propicien y sustenten la carrera directiva. Ello responde a criterios de mercado que se encarga de ordenar y asignar recursos. (Mizala; Romaguera, 2003; Navarro, 2004; Rama; Rojas et al., 2006 citado en Donoso et al. 2012, p.135).

1.6.2. Las políticas de privatización en la educación escolar en Quebec.

Quebec ha mostrado cambios sustantivos con un rápido avance en la accesibilidad de la educación, gracias a la Comisión Real de Educación en la Provincia, los que han permitido democratizar la educación, promoviendo una mayor mixtura social dentro del sistema escolar. Sin embargo, en la década de 1980 surge el auge del neoliberalismo, con lo cual se transita de una tendencia hacia la democratización hacia la mercantilización y la competencia entre las instituciones, argumentando una supuesta eficiencia de las soluciones inspiradas en los mecanismos de mercado. En 1999, según sostienen Hurteau y Duclos (2017) la Organización Mundial de Comercio (OMC) intencionó que “la educación fuera "uno de los bienes de consumo que deben regirse por los principios del libre mercado"”(p.1-2). Esto hace surgir una preocupación importante sobre la igualdad de oportunidades en educación.

En este escenario, en la actualidad y hace algún tiempo existe una gran discusión en torno al aporte financiero que realiza el MELS a las escuelas privadas de Quebec. Al respecto, Hurteau y Duclos (2017) autores de un estudio realizado por el Instituto de investigación y de informaciones socioeconómicas(IRIS), identifican la influencia de políticas neoliberales al sistema escolar y que tienen por propósito la instalación de normas de mercado, operando en la lógica del sector privado, a saber, la libre elección, el individualismo y la competencia (p.2).

En concreto, la subvención del gobierno de Quebec a la red de escuelas privadas subvencionadas es la más elevada respecto a Canadá, efectivamente, esta alcanza alrededor de un 40 % del financiamiento que sustenta esta estructura (Marcil, 2018). Este tipo de educación se ha instalado bajo la idea de que el financiamiento público a las escuelas privadas

promovería la accesibilidad a los estudiantes de familias de bajos ingresos. Dicha accesibilidad no está demostrada, ya que la proporción de jóvenes de estas familias alcanza sólo el 7% en el registro del sector privado (Hurteau y Duclos, 2017, p.1).

Otro de los argumentos para instalar la educación privada subvencionada por el Estado es que la oferta variada de escuelas y programas de estudios, tiene la ventaja de reducir el abandono escolar prematuro, en el entendido que esta oferta permitiría mejores resultados académicos para sus alumnos, reconociendo que el logro académico es el factor más importante para contrarrestar la deserción escolar. Sin embargo, Quebec tiene una tasa de abandono escolar de alrededor del 14%.

Por otra parte, también se argumenta la necesidad de otorgarle mayor autonomía a las escuelas, tendiendo a descentralizar cada vez más hacia ellas la tarea de elaboración de programas particulares, definición de proyectos y objetivos. No obstante, Hurteau y Duclos (2017), sostienen que “el deseo de poner a las instituciones en competencia es mucho más una respuesta ideológica dirigida al desarrollo de relaciones de mercado dentro del mundo de las escuelas que un deseo real de aumentar la autonomía de las escuelas.” (p.7)

1.6.2.1. Sistema de financiamiento a la educación pública y privada y sus efectos de desigualdad

El sistema de financiamiento a la escuela privada subvencionada ha traído consecuencias, especialmente su crecimiento que, en alrededor de trece años ha aumentado de 9,7% a 12,4% en 2015. Estas cifras se superan cuando de enseñanza secundaria se trata, variando de 16,8% a 21% en el mismo periodo. En efecto, los resultados PISA en 2012 advierten este crecimiento, dando cuenta que han aumentado casi tres veces la cantidad de jóvenes

quebequenses que asistían al sector privado en comparación con el promedio canadiense. Esta evolución se les atribuye a dos causas, la primera, por el fenómeno demográfico que impacta en la disminución de estudiantes matriculados y la segunda refiere, al aumento de la popularidad del sector privado a consecuencia del desencanto de los padres por la escuela pública. (Hurteau y Duclos, 2017, p.3)

Por su parte, Marcil (2018), atribuye a dos razones lo problemático que resulta el financiamiento público de las escuelas privadas. Una de ellas se relaciona con que la gran mayoría de las escuelas privadas no aceptan a estudiantes que tienen dificultad o lo hacen en menor medida, pues no están obligadas. Esto, debido a que se torna una carga asumir a los estudiantes que requieren de más recursos para abordar sus procesos educativos, lo que hace regresar a los padres a las escuelas públicas, concentrándose allí los estudiantes con este tipo de problemáticas. En efecto, el estudio de IRIS sostiene que en las escuelas públicas se integra al 70% de estos estudiantes en las clases regulares en 2012-2013, cifra que ha aumentado continuamente en los últimos 10 años (Hurteau y Duclos, 2017, p.5).

La segunda razón derivada de la anterior, se asocia a los efectos elitistas que esta forma de selección impone al sistema. En tal sentido, el mencionado estudio agrega otro elemento que agrava esta problemática, que dicha selección de alumnos se realiza sobre la base de sus competencias académicas, generando un proceso de descarte tan característico del fenómeno de la privatización en educación que, tiende a exacerbar la competencia con el sector público.

Este proceso de selección que se hace de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico, también es un efecto consistente con que, además, dicho proceso está orientado

a entornos socioeconómicos altamente favorecidos, lo que, por una parte, contribuye a una segregación escolar que se ve reflejada en sus resultados institucionales y por otra, disminuye las posibilidades de una mezcla social en dichas escuelas, así como en las escuelas públicas. En efecto, el 72% de alumnos que asisten a escuelas privadas provienen de estos sectores favorecidos. De esta forma, la creciente oferta del sector privado contribuye a reforzar las desigualdades educativas, de hecho, según un informe del Consejo superior de la educación de Quebec reportado en el estudio de IRIS, señala que “su sistema educativo sería el más desigual de Canadá, lo que puede explicarse por una contaminación del sector público por la lógica de mercado” (p.2).

Otro de los efectos de la fuerte presencia de escuelas privadas en Quebec es la tendencia a la homogenización de la composición de los cursos, lo que afecta negativamente a todos los estudiantes, ya sean de medios favorecidos o desventajados. En tal sentido, el estudio IRIS sostiene que la homogenización de los contextos escolares es perjudicial no solo para el aprendizaje de los estudiantes, sino también para la calidad de la experiencia educativa, puesto que los estudiantes no desarrollan comportamientos de tolerancia y convivencia como en un escenario escolar diverso.

Hurteau y Duclos (2017) aluden a la importancia reconocida en la literatura de los negativos efectos de la desigualdad e identifican algunas de las serias consecuencias para la sociedad. Entre ellas, mayor evidencia de conductas de riesgo como la violencia y crimen, abuso de sustancias y embarazo adolescente; deterioro de la salud y participación política y social; y la disminución de la productividad, la igualdad de oportunidades y el bienestar de los niños y adultos. Junto con lo anterior, destacan que las desigualdades van en desmedro

de la cohesión social y los comportamientos de convivencia, además de sustentar la inestabilidad política y económica.

1.6.2.2. La competencia entre escuelas y la publicación de resultados como promotor de la elección de los padres.

Este marco competitivo escolar, se organiza en torno a tres fenómenos: la competencia entre escuelas, la diversificación de la oferta y la libertad de elección para los padres. Es así como, por ejemplo, la instalación de este mercado educativo va allanando el camino hacia una doble competencia de las escuelas públicas. Por una parte, la competencia con instituciones privadas subvencionadas y por otra, la competencia derivada del consumismo de los padres. Esto es posible observarlo en que algunos padres quieran elegir el establecimiento de sus hijos, llevándolos este ejercicio a competir con la oferta educativa de diferentes escuelas. Esto se traduce en un fenómeno de consumismo de los padres que se enfatiza ante la presencia de mayor cantidad de escuelas privadas.

En este contexto, el sistema impone ciertas reglas para la admisión a las escuelas privadas. Estas con el propósito de realizar una selección de estudiantes de mejor rendimiento, para lo cual existen pruebas de ingreso. Esto queda de manifiesto con la publicación regular de "palmares" o boletines escolares, donde se exhiben los resultados académicos, lo que contribuye a generar la impresión de que las escuelas privadas son más eficientes que las de la red pública. Lo anterior, sin lugar a dudas ejerce una presión sobre cada institución según los resultados obtenidos en los exámenes provinciales en las disciplinas básicas (francés, inglés, ciencias, matemáticas e historia). En dichos resultados se intenta mostrar que las escuelas privadas y las escuelas internacionales que se encuentran mayormente

representadas, una eficacia en sus resultados, pero según Hurteau y Duclos “Más bien, reflejan la concentración de los mejores estudiantes reclutados por la red privada” (p.4). Comprendiendo esta lógica, el proceso de selección a través de la clasificación por características individuales, culturales y académicas de los candidatos, evidencia en gran medida una visión sesga de estos resultados.

En este contexto, la competencia entre escuelas instalada por el sector privado, ha provocado una presión para el sector público, conduciéndolos a la elaboración de programas particulares, ya sea adaptando el plan oficial o a través de la adopción de sistemas pedagógicos particulares en algunos colegios. Así, la oferta de programas particulares ocupa un lugar relevante como parte del efecto de la competencia. Durante los 13 años evaluados en el estudio de IRIS, el número total de programas privados e individuales aumentó del 16,2% del total al 20,2%. Esto significa que uno de cada cinco estudiantes en Quebec constituye un curso que fue creado después de un proceso de selección.

Cabe destacar que, las escuelas que ofrecen programas especiales están escasamente representadas en los sectores desfavorecidos, lo que:

De acuerdo con el índice de entorno socioeconómico (IMSE), solo el 16% de las escuelas con un IMSE bajo ofrecen dichos programas, en comparación con el 46.2% de las que tienen un IMSE promedio y el 42.4% de las que tienen un IMSE alto (Hurteau y Duclos, 2017, p.9).

En esta línea, es importante señalar que las escuelas secundarias concentran al 72% de los estudiantes matriculados en un programa en particular, por lo que es en este nivel escolar

donde la competencia del sector privado se amplifica, asociada a la presión para diversificar la oferta con el propósito de satisfacer las expectativas de los consumidores.

Por último, Hurteau y Duclos (2017) advierten que la lógica de competencia del sector privado, junto con la necesidad de atraer estudiantes, sitúa a las escuelas públicas en un escenario de presión por una adaptación que obedece a razones del mercado. En estos términos, el desarrollo de programas particulares obedece a la alternativa que surge de la presión a fin de poder destacarse en el mercado escolar. Finalmente, el estudio enfatiza que la lógica de la competencia abre paso a la presencia de desigualdades entre las escuelas públicas y privadas subvencionadas, creando desigualdades dentro del sector público. Esto a través de la normalización de programas particulares que deterioran la mezcla social de clases por medio de procesos de selección que derivan en una mayor homogeneización y junto con ello, conduce al deterioro del principio de igualdad de oportunidades a través de la promoción del desarrollo de diferentes ofertas educativas que tiene a la base valores de mercado (2017, p.7).

1.7. Síntesis

En ambas regiones en estudio las políticas de descentralización comienzan a instalarse en los años 80, evolucionando con matices y ritmos propios, pero en una lógica de mercado que caracteriza a sus sistemas escolares. Así, se han implementado modos de regulación como el pilotaje por los resultados y el cuasi mercado, caracterizados por la implementación de pruebas estandarizadas, publicación de sus resultados, rendición de cuentas, competencia entre escuelas y la elección de establecimientos por parte de los padres.

Por una parte, Quebec funciona en el marco de una estructura administrativa descentralizada a través de las Comisiones escolares, donde se ha privilegiado la provisión de educación pública, a pesar de que existe una subvención del gobierno a escuelas privadas equivalente a un 60% de financiamiento por escuela. Mientras que para Chile esta subvención al sector privado alcanza un 100%. En ambos casos ha impactado negativamente al sistema escolar, puesto que ha generado competencia no sólo con el sector privado sino también entre las propias escuelas públicas.

La competencia entre escuelas y el consumismo de los padres operan como mecanismos de mercado en educación, donde el poder adquisitivo o el cumplimiento de requisitos de selección para ingresar a un establecimiento, posicionan a las familias en un estatus aventajado respecto de los que no pueden acceder, estableciendo así, un contexto de grupos privilegiados que segrega a la sociedad.

En este escenario, el sector público de ambas regiones asume a los alumnos que no pueden acceder a estas escuelas privadas subvencionadas, lo que se constituye en un factor de base para la desigualdad y sus efectos perversos para la sociedad. En el caso chileno, su impacto resulta severo, ya que la descentralización se desarrolla a escalas mayores llegando a la privatización del sistema escolar con financiamiento del Estado. Esto se constata especialmente, en el escaso porcentaje de cobertura que alcanza el sector público (38% en 2010) respecto del privado. Este aspecto también resulta alarmante para Quebec respecto de sus propias cifras.

El financiamiento de las escuelas privadas subvencionadas en ambas realidades resulta un cuestionamiento permanente en la sociedad. Sin embargo, esta política por una parte abre las puertas a la empresa privada como nicho productivo que arroja dividendos y, por otra parte, promueve hacia las familias las bondades que se obtienen contar con más alternativas de

establecimientos donde poder elegir, asumiendo que con ello se puede acceder a mejores resultados académicos. Lo anterior resulta atractivo y de esta forma se instala y se transforma significativamente el escenario educativo sin avizorar posibles cambios al corto plazo.

En este contexto, las responsabilidades del director de escuela pública de Quebec y de Chile se han incrementado y complejizado, debiendo desempeñarse en un sistema regido por políticas de regulación en sus funciones, ya mencionadas precedentemente. El incremento de la responsabilidad se manifiesta por ejemplo en la firma de contratos por resultados, en tanto ambos están sujetos a la aplicación de pruebas estandarizadas para su región y, por tanto, sujetos a la rendición de cuentas. La posterior publicación de boletines con los resultados académicos resulta un componente decisivo para Chile, en tanto la categorización de escuelas por nivel de desempeño, que se traduce en incentivos económicos en caso de lograr un buen nivel, factor que promueve la competencia. De igual forma, los boletines para ambas regiones, se traduce en la estigmatización del sistema escolar público, dado que en general se suele creer que el sector privado obtiene mejores resultados, hecho que resulta significativo para la fuga de estudiantes hacia ese sector.

Asimismo, el aumento de escuelas privadas subvencionadas impone a los directores de establecimiento un nuevo desafío que se relaciona con la definición de objetivos en planes de mejoramiento y programas particulares de estudio, a fin de generar las condiciones para hacerse parte de este escenario de mercado, compitiendo así con otras escuelas por sus estudiantes (OCDE, 2004, p.30).

Al indagar en ambos sistemas educativos es posible observar diferencias e importantes similitudes en sus contextos escolares, donde la implementación de las políticas de descentralización y de sus modos de regulación son un eje común. Especialmente la tendencia a la privatización de la educación a través del financiamiento al sector privado, al

tiempo que con ello surge la competencia entre escuelas y, por tanto, un cambio en el rol del director de establecimiento. Estos cambios se advierten en mayor o menor medida en ambas regiones, permitiendo dar sustento a este estudio comparativo. Las percepciones acerca del impacto de estos modos de regulación en las funciones de los directores de escuela, es un elemento que ha sido poco o nada explorado en Chile. Es por esta razón, que un estudio realizado en Canadá en el que se aborda esta problemática ha resultado inspirador para replicarlo en Chile, especialmente en la Región Metropolitana. Esto con el propósito de posteriormente comparar estos resultados con los de su estudio original, focalizando la atención en aquellos de Quebec.

En tal sentido, se desea conocer ¿Cómo los directores de escuela de la Región Metropolitana de Chile comprenden las transformaciones en el ámbito educativo? ¿Cómo viven, conciben y ejercen ellos hoy su trabajo?, ¿Qué elementos comparten o no el sistema escolar de Quebec y Chile? Estas preguntas constituirán el marco que conducirá el presente estudio, el cual pretende desde este ámbito de exploración, contribuir a la investigación chilena que se viene desarrollando hace algunos años en las áreas del liderazgo escolar, los componentes de las escuelas efectivas y su impacto en la mejora de la eficacia educativa.

Capítulo 2: Marco conceptual

El análisis sobre las evoluciones escolares y las reformas educativas de las últimas décadas y el contexto en que éstas se han generado, inevitablemente reenvían al movimiento de globalización, de descentralización y sus políticas de regulación como un modelo predominante que caracteriza la trama de los nuevos sistemas educativos de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y de la gran mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe (Marchessi, 2004). Del mismo modo, estos cambios de los sistemas de educación escolar movilizan a nivel local algunos conceptos vinculados con las funciones y atribuciones del director de escuela los cuales son importantes de identificar y de definir.

2.1. Marco conceptual relativo al contexto de cambio.

A partir de los años 80 se comienzan a generalizar las reformas de descentralización promovidas por la OCDE, fundadas en el cuestionamiento a la organización burocrática centralizada de los organismos públicos (Mons, 2007). Dicho cuestionamiento se apoya en los principios del *New Public Management* (NPM), cuyo propósito es el cambio de rol del Estado en tanto un imperativo de la modernización de la gestión pública basada en la racionalidad de la administración del sector privado. Sus principios, sostiene Hood (2001, en Eurydice, 2007), son ubicar al “cliente” al centro de la acción del Estado; descentralizar las competencias lo más cerca del terreno de la acción; responsabilizar a los agentes del Estado, sometiéndolos a rendir cuentas a la colectividad (*accountability*); enfatizar sobre la calidad de los servicios producidos y la eficacia de la acción pública; y sustituir el control procesual tradicional por la evaluación por los resultados. (2007, p.12) (traducción libre).

Variados autores conciben la descentralización desde sus perspectivas y orientaciones, es así como para Mintzberg (1982) la estructura es descentralizada cuando los poderes están disgregados entre numerosas personas, en tanto para Cassasus (1995) le resulta difícil de analizar por su complejidad asociada al poder y el carácter instrumental de la descentralización. En tal sentido enfatiza que:

Entender la descentralización como un tema del poder y como proceso de distribución de éste en la sociedad, es importante porque la forma en la cual ella se realiza es reflejo del tipo de diálogo social que prevalece (como por ejemplo los procesos de descentralización bajo gobiernos autoritarios en Argentina, Brasil y Chile) (1995, p.22).

Otros autores coinciden en la definición de descentralización como la atribución delegada para tomar decisiones significativas divididas entre diferentes unidades o como una transferencia de responsabilidades en materia de planificación, gestión, financiamiento y asignación de recursos de poder y de esas instancias hacia distintas unidades, donde distinguen tipos de transferencias de atribución, como lo son la desconcentración, la delegación, la descentralización y la privatización (Pelletier, 2001; Rondinelli y Cheema, en Abu-Duhou, 1999). A estos tipos de descentralización se agregan el concepto de devolución, enfatizando que frecuentemente son implementados de manera mixta (Pelletier y Mons, 2007).

La *desconcentración* es la transferencia de una cierta autoridad o responsabilidad administrativa a autoridades de menor rango bajo la jerarquía, derivando el trabajo del centro de altos responsables a una región. No obstante, los puestos de autoridad no disponen de autonomía y depende del ministerio responsable (Mons, 2007; Pelletier, 2001). Por otra parte,

la *delegación* también denominada descentralización funcional, se refiere a la transferencia de responsabilidades a organismos periféricos o unidades públicas que no pertenecen al Ministerio de educación (por ejemplo: municipalidades), pero bajo un control indirecto del poder central. Sin embargo, Pelletier precisa que “si la delegación puede procurar márgenes de decisión más importantes que la deconcentración, ella no se traduce en una verdadera autonomía de gobernanza” (2001, p.14)(traducción libre).

En esta lógica, un estudio llevado a cabo por Eurydice²³(2007), sostiene que el movimiento de autonomía escolar se desarrolla gradualmente en tres decenios a partir de los años 80, comenzando a generalizarse a partir de los años 90 en Europa. La autonomía tendría su origen en diversas temáticas políticas de la democracia participativa (1980) que fueron evolucionando, adicionando progresivamente una preocupación por conferir nuevas libertades a los actores locales y en el marco de control del gasto público, enfatizando la eficacia en la gestión de las administraciones (1990), para finalmente concebir la autonomía escolar en la mayoría de los países de Europa como una herramienta al servicio exclusivo de la mejora de la calidad de la educación (2000). Sin embargo, este componente de eficacia en la gestión pública en dicho movimiento probablemente es lo que hace tener un enfoque diferente para Ball (2007), quien considera que la descentralización y la autonomía son formas de privatización del sector público. Es precisamente este concepto junto con el de delegación como una forma de descentralización que se utilizará en este estudio para efectos de análisis.

²³ Eurydice es la red Europea de Información en Educación cuya tarea consiste en explicar cómo se organizan y funcionan los sistemas educativos en Europa. Realizan publicaciones de la descripción de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos, indicadores y estadísticas en el campo de la educación.

En esta línea, Perrenoud (2001) estima que la autonomía es “ el derecho de darse sus propias reglas y línea de acción amyormente, que obedecer las reglas y directrices establecidas por otra entidad.”(p. 44)(traducción libre). No obstante, la autonomía pareciera ser que trae consigo el cumplimiento de directrices entregadas por una autoridad, en efecto el estudio de Eurydice (2007) señala que, en la mayoría de los países estudiados, la autonomía es impuesta por los gobiernos a través de la legislación.

Al respecto, Abu-Duhou (1999) hace alusión a tres definiciones de la gestión autónoma de las escuelas (GAE) que aportan diferentes autores y que permiten evidenciar elementos que dan cuenta de la presencia de nuevas responsabilidades a asumir cuando se habla de autonomía:

1. Puede ser considerada, en teoría, como una modificación formal de estructuras administrativas, una forma de descentralización que hace de cada establecimiento la primera unidad de mejoramiento y que reposa sobre la redistribución del poder de decisión como medio esencial de estimular y perseguir el mejoramiento en curso (Malen, Ogawa et Kranz, 1990).
2. Un medio de obligar a cada establecimiento a asumir la responsabilidad por el destino de los niños que dependen de su jurisdicción y son parte de su nómina. (Candoli, 1995, p.xi).
3. Es un sistema que busca descentralizar la organización, la gestión y la administración de la escolaridad; responsabilizar a las personas próximas a los alumnos en clases (profesores, padres de los alumnos y directores de escuelas); otorgar nuevos roles y responsabilidades al conjunto de actores del sistema y transformar el proceso de

aprendizaje y enseñanza que se desarrolla en clases. (Hallinger, Murphy y Hausman, 1992).

En tal sentido, la descentralización se puede concretar dada la motivación que puede provocar (Mintzberg, 1982; Pelletier, 2001), especialmente para los cuadros de primera línea, sin embargo, según Pelletier muchos de los directores de establecimientos no aprecian “ser motivados” de esa forma, ya que descentralizar las decisiones y transformar la escuela más autónoma implica un aumento de tareas, de responsabilidad e involucra la rendición de cuentas. Al respecto, y desde la lógica de la descentralización/autonomía, Abu-Duhou (1999) precisa que la GAE requiere de una participación activa del personal de la escuela y de los padres en cuanto a los procesos políticos y toma de decisiones, ya que éstas son adoptadas en forma colectiva y la descentralización de ellas afecta directamente a los alumnos, ya que se relaciona con el programa de estudios, los recursos de enseñanza y aprendizaje, la utilización de infraestructura, los proveedores y equipamiento, así como también otras relativas al uso del tiempo, los recursos humanos y financieros.

En esta misma línea, Williams y otros (1997, en Duru-Bellat y Meuret, 2001) destacan en su estudio sobre la descentralización realizado en Nueva Zelanda e Inglaterra que esta política encuentra cuatro obstáculos principales: la falta de tiempo de los directores y profesores para cumplir las nuevas tareas, la necesidad de apoyo y de formación para las nuevas responsabilidades, los ajustes profesionales a los cuales los directores han debido hacer frente, y la paradoja vivida por los actores ante un desarrollo simultáneo de *la autonomía* y de la *obligación de rendir cuentas*.

Efectivamente, para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004) la autonomía y la rendición de cuentas van de la mano, siendo su propósito la entrega

de información a la autoridad, a la comunidad y a la sociedad en general, sobre el cumplimiento de las metas y funciones convenidas por el establecimiento. Dicho organismo sostiene que:

El sistema de rendición de cuentas se asocia al mejoramiento en el desempeño de los alumnos no sólo porque faculta a actores extra-escuela —desde padres hasta instancias centrales de planificación y evaluación— para exigir una oferta pertinente y de calidad, sino porque también introduce en la escuela rutinas de compromiso y monitoreo, que imponen mayor sentido de responsabilidad por el funcionamiento y los resultados. (p.22)

En tal dirección Maroy (2008) sostiene que “ Varios acuerdos institucionales definidos, promovidos o autorizados por el Estado son [...] todos los modos de regulación que contribuyen a coordinar y guiar la acción de instituciones, profesionales, familias en el sistema educativo a través de la distribución de recursos y restricciones” (2008, p.33-34)(traducción libre).

El autor enfatiza sobre dos modos de regulación, ambos caracterizados por la participación del Estado quien define los objetivos tanto del sistema como del contenido del currículum de la enseñanza. Uno de ellos es el modelo de “*cuasi-mercado*” donde el Estado delega a los establecimientos o entidades locales la autonomía para elegir las maneras para responder a los objetivos, busca mecanismos para proveer a sus usuarios la información sobre el estado del rendimiento, la eficacia y la eficiencia de los establecimientos, promueve la libre elección de escuela, es decir, la competencia, y es financiada de acuerdo al número de “público alumno” acogido. Estas características son parte del modelo de privatización de la educación pública definido por Ball (2007).

El segundo modelo aludido por Maroy se trata del Estado evaluador o pilotaje por los resultados que, si bien se caracteriza por la autonomía de las unidades educativas en la gestión

pedagógica y financiera, éstas están sujetas a contratos entre el Estado (o entidades de nivel superior) y los establecimientos, los cuales son sometidos a un sistema externo de evaluación y de incentivos simbólicos o materiales, incluso de sanciones (2008). Estas evaluaciones responden a estándares internacionales, nacionales o de empresas de servicios educativos contratados a nivel local y son aplicadas en distintos niveles (establecimientos, alumnos, profesores, directores) y sus resultados pueden o no ser publicados por el Ministerio de la educación, todo con el propósito de rendir cuentas. (Eurydice, 2007)

Es desde estas definiciones de los modos de regulación, tanto de Cuasi mercado como de Estado evaluador expresadas por Maroy que se asumirán para realizar el análisis de resultados en este estudio.

Asimismo, es preciso abordar el concepto de percepciones que plantea la pregunta de esta investigación. Al respecto, existen diferentes definiciones del concepto que hacen algunos autores desde el ámbito de la psicología, sociología y filosofía. En este estudio, se recogerá el concepto de percepciones desde algunas definiciones filosóficas que contribuyan a la comprensión del objetivo de esta investigación.

Es así como, López y Abad (1996) sostienen que la percepción es una representación de la realidad, donde quien observa se sitúa desde su experiencia particular. En tanto Linde, Martín, Mougán y Rodríguez (1998), señalan que:

Percibir es, pues, una actividad compleja, por la que integramos la información que nos proporcionan los sentidos y otras informaciones procedentes de aprendizajes anteriores [...] En estos procesos, el sujeto humano interpreta la realidad que percibe dándole un significado y reaccionando ante lo percibido de formas diferentes (p.79).

En tal sentido, la experiencia particular, parece tener relevancia al momento de interpretar dicha realidad y, por tanto, la cultura ejerce un rol importante a la hora de percibir. En efecto,

Tejedor (1984) afirma que la percepción proporciona información sobre el mundo, contribuyendo con esto a la adaptación al medio. Finalmente, sostiene que la percepción es un proceso que va cambiando y enriqueciéndose, de acuerdo a la experiencia y el aprendizaje, lo que, para efectos de esta investigación, encuentra sentido, ya que se busca conocer las percepciones de profesionales realizando una tarea particular en un ámbito de acción específico.

2.2. Marco conceptual relativo a las funciones del director de escuela.

Varios conceptos se encuentran vinculados a las funciones del director de establecimiento, y algunos de ellos son utilizados indistintamente en los contextos de la ley y de los documentos que hacen alusión al quehacer específico. Es el caso de la Ley de Instrucción Pública de Quebec y el Reglamento sobre las condiciones de empleo de las comisiones escolares, donde se utiliza los términos “funciones y poderes” para referirse, según Boudreault (2003) a la *tarea* de la dirección de establecimiento, quien enfatiza que la palabra *responsabilidad* tiene además una ventaja de adicionar un sentido más jurídico a un sentido operacional, puesto que éste está vinculado a las decisiones que debe tomar una persona.

Al respecto, en la legislación chilena relacionada con educación se utiliza el término “funciones profesionales” para describir las responsabilidades correspondientes a la función docente directiva (Mineduc, Ley 19.070). Por su parte, la Real Academia Española (RAE) define el concepto responsabilidad como una obligación o al cargo moral resultante de un posible error cometido en un cierto asunto.

Para efectos del análisis que implica este estudio se utilizará el concepto de responsabilidad para referirme al conjunto de funciones y poderes que implican el ejercicio profesional de labor de director de establecimiento tal como lo conceptualizan tanto la ley

chilena como el Reglamento sobre las condiciones de empleo de las comisiones escolares de Quebec.

Finalmente, el concepto de rol ha sido ampliamente definido según lo sostiene Lamine (2010) quien resume el estudio llevado por Laurin (1997, en Lamine, 2010) sobre de la evolución del rol en las últimas décadas. Sostiene que la mayoría de los teóricos definen el rol teniendo en cuenta la situación social (el estatus), el comportamiento propiamente dicho (la interacción de comportamientos) y las expectativas dirigidas al entorno de la persona que juega un rol (acciones demandadas a una persona). Y en términos muy similares, Boudon (1993, en Lanctôt, 2003) lo define como “un conjunto de comportamientos vinculados a una posición dada en un organismo” (p.45), definición que podría ser utilizada en el análisis del estudio.

2.3. Revisión bibliográfica

En el transcurso de los últimos veinte años la transformación de los sistemas educativos ha afectado la función del director de escuela. Esta transformación ha inspirado a una serie de investigaciones cuyo propósito ha sido abordar dentro de un contexto y desde distintos ángulos estos cambios. Es así como es posible encontrar estudios referidos a: el sistema educativo, las reformas, la descentralización, la obligación de resultados en educación (Brassard, 2006, 2009; Cox, 2001, 2003; Eurydice, 2007; Lessard, 2004, 2007, 2009; Marchessi, 2001, 2004; OCDE, 2001, 2008; Pelletier, 2001; Poggi, 2001; PREAL, 2004;), los concursos para proveer el cargo, la evaluación de la función (Barrère, 2006, 2009; Murillo, 2006), la función de los directores, el rol, las responsabilidades, la autonomía de los establecimientos, la libre elección, etc. (Abu-Duhou, 1999; Ball, 2007; Lamine, 2010; Pelletier, 2001; Perrenoud, 2001; Savoie-Zajc), los poderes, la profesionalización, los

perfiles de competencia (Gather, 2004; Muñoz y Marfán, 2011; Pelletier, 2004; Perrenoud, 2003;), el liderazgo, las escuelas efectivas (Murillo, 2006; Leithwood, 2000, 2009, 2010; Uribe, 2004), entre otros.

En la búsqueda de respuestas en torno a los cambios en el ámbito educativo y las repercusiones en las tareas de los directores de escuelas, sus responsabilidades acrecentadas y complejizadas, pero desde la perspectiva de éstos mismos, la revisión bibliografía condujo a una importante investigación²⁴ realizada en las escuelas de Canadá. En ella se indagó sobre las percepciones de los directores respecto de su trabajo real y de sus expectativas acerca de él. Está basada en estudios realizados en Europa cuyos resultados muestran según cita Cattonar, que:

Los directores no deben solamente ser administradores y gestores, sino también “animadores pedagógicos” iniciadores de la política pedagógica de su escuela y “agentes de cambio” del sistema educativo (Dupriez, 2002 et 2005; Dutercq, 2006; Lerquercq, 2005; Osborn, 2002; Pelage, 1998 et 2003)” (Citado en Cattonar, 2007, p. 427) (traducción libre).

Esta investigación convocó a directores de diferentes provincias de Canadá, cuyo propósito fue indagar específicamente en su percepción sobre: las evoluciones escolares, sus vivencias profesionales y su trabajo real e ideal. A través de la aplicación de un cuestionario a 2.144 directores de escuelas primarias, secundarias y mixtas. El estudio estadístico buscó realizar una “descripción comprehensiva” de la realidad del quehacer de los directores, analizando la manera cómo sus percepciones sobre de los cambios escolares, sus

²⁴ Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquête pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'école primaires et secondaires (2005-2006). (Cattonar, 2007)

concepciones del trabajo, sus prácticas y sus vivencias varían, por una parte, de acuerdo al perfil socio- profesional, y por otra, según el contexto donde ellos se desempeñan.

Los principales resultados de este estudio refieren a:

1. Quienes son los directores de escuela en Canadá:

Son mayoritariamente hombres y una parte importante posee estudios de magíster. Antes de ocupar el cargo, la gran mayoría se desempeñó como profesor o director adjunto en el mismo establecimiento educativo en el que hoy son directores, sin embargo, una parte significativa ha desarrollado su carrera profesional en otras escuelas antes de haber llegado a la actual.

2. En qué condiciones trabajan los directores:

La mayoría de ellos manifestó tener un concepto positivo del público escolar y del personal de la escuela. En general, manifestaron observar escasas conductas conflictivas de parte de los alumnos, los padres o los profesores. Señalaron no presentar graves problemas de abandono escolar, ni tampoco de orden psicológico, físico, de comportamiento o de aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, las principales dificultades que deben enfrentar, están asociadas al ausentismo y la apatía, las “*incivilités*”, referidas al incumplimiento de las normas por parte de los alumnos (retrasos sin justificación, conflictos o intimidación entre alumnos) y los problemas de comportamiento que provocan perturbaciones en el desarrollo normal de las actividades, aun cuando éstos últimos, según declararon, no son frecuentes.

Del mismo modo, identificaron el deterioro de la situación socio-económica de los alumnos como una de las principales dificultades a las que deben hacer frente. Los investigadores ponen en evidencia que el perfil social, étnico y escolar de los alumnos varía de manera importante según las escuelas, esto de acuerdo al estudio, sugiere

cierta segregación del sistema escolar canadiense (Cattonar, 2007, p.428). Existe una concentración de problemas en ciertos colegios que involucra no sólo a los alumnos sino también a los docentes.

Las escuelas ofrecen servicios especiales destinados al apoyo de los alumnos con diversos tipos de dificultades (de aprendizaje, de adaptación social o escolar, económicos) ante los cuales los directores se declararon satisfechos de su gestión. Del mismo modo, manifestaron satisfacción ante la gestión de actividades según cada establecimiento, las que buscan atraer a los alumnos con intereses definidos (deportes, ciencias, música, etc.). Estos elementos que caracterizan y diferencian a los establecimientos tienen según los directores una repercusión positiva hacia: el clima general de la escuela, la calidad de los aprendizajes, la satisfacción de los padres, etc.

3. Cómo viven los directores las recientes evoluciones escolares.

El estudio demuestra que los cambios de orden pedagógico, las restricciones de presupuesto y los cambios en los modos de regulación escolar afectan la función del director y su escuela. Ellos identificaron repercusiones negativas, pero se manifiestan en general optimistas de los efectos futuros en el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento de la escuela. Si bien la mayoría destaca que estas evoluciones han tenido un impacto en la carga y tenor de sus funciones como en el desarrollo de sus competencias, también es posible observar que existe una visión matizada de parte de los directores respecto de estos efectos.

4. Cómo los directores viven, conciben y ejercen su trabajo:

Este estudio pone en evidencia cierta complejidad del quehacer de los directores, quienes declaran el ejercicio de múltiples responsabilidades y de roles ligados a la

gestión administrativa, pedagógica y de la rendición de cuentas. Asimismo, la gestión de orden interno, es decir, la coordinación y la sanción disciplinaria de los alumnos como también la gestión externa, vale decir, la mediación con los padres, la relación con las autoridades, la promoción de la escuela en la comunidad. Por el contrario, señalan que asumen con menos frecuencia la tarea de reclutamiento de alumnos, del personal, y el liderazgo pedagógico de esta área. Existe, en general, concordancia entre el trabajo real y el ideal, pero ésta no es total, ya que este estudio deja ver varias tensiones y diferencias, como, por ejemplo: muchos directores desearían desarrollar tareas vinculadas al liderazgo pedagógico, al reclutamiento del personal y a la gestión presupuestaria.

Este estudio confirma los resultados de otros estudios realizados en diferentes contextos nacionales los cuales evidencian:

Existe cierta tensión, por una parte, entre el trabajo administrativo y la gestión de las relaciones externas que los directores deben asumir y que ellos consideran frecuentemente como ingratas o menos nobles. Por otra parte, entre el trabajo de administración pedagógica que ellos valoran, pero al cual no pueden consagrar todo el tiempo deseado” (Barrère, 2006; Dupriez, 2002; Leclercq, 2005).” (Cattonar, 2007, p.429) (traducción libre).

El estudio también deja de manifiesto que no obstante la multiplicidad de responsabilidades y roles, los directores las valoran idealmente y se encuentran satisfechos con su trabajo, exceptuando la carga laboral y su incidencia en la vida familiar.

5. En qué condiciones acceden ellos al trabajo de director:

En este ámbito la investigación demostró que la inserción profesional tanto de los profesores como de los directores no es fácil, ya que las medidas de acogida, de apoyo y de acompañamiento parecen insuficientes. La mayoría de los directores señala que no es fácil reclutar a los profesores y que no juegan un rol real de implicancia en comprometerlos y evaluar la calidad de su trabajo.

Las dimensiones menos dominadas para ejercer su trabajo según ellos son los aspectos administrativos y para los profesores la disciplina de la clase y la evaluación de aprendizajes.

6. Los determinantes de la experiencia profesional de directores de escuela.

El estudio muestra una tendencia general en relación a que el ejercicio y la vivencia del trabajo son múltiples y varían según el contexto en que éste se desarrolle: el contexto socio-profesional e institucional (provincias, regiones, tipo y nivel de enseñanza), tipo de establecimiento (actitudes escolares y comportamientos de los alumnos). No obstante, varía escasamente en función al perfil socio-profesional de los directores, pero si destaca su diferencia según la provincia, la realidad contextual. La diferencia manifestada entre los resultados de este estudio en cada provincia, lleva a los investigadores a hacer un análisis más detallado vinculándolo a las políticas escolares locales las cuales estarían a la base de estas diferencias.

Del mismo modo, se evidencia varias deferencias según el nivel de enseñanza, ya sea educación primaria, secundaria o mixta en cuanto a las evoluciones escolares, los modos de regulación, a la formación de los directores, los problemas de comportamiento de los alumnos, la competencia entre escuelas y las tareas asociadas a ello (el reclutamiento de alumnos y profesores). Por otra parte, se evidencia

diferencias entre las redes de enseñanza o el tipo de dependencia, sea pública o privada, en cuanto a los alumnos que reciben, los servicios especiales que ofrecen, donde las escuelas públicas parecen ser afectadas mayormente por las evoluciones escolares como: la disminución de recursos, la nueva repartición de responsabilidades entre instancias centrales y locales, las nuevas políticas de imputabilidad, la evaluación estandarizada de alumnos, la evaluación formal de profesores, el reforzamiento de rivalidades entre escuelas, los movimientos del personal, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los nuevos enfoques educativos.

Los directores de escuelas privadas se muestran satisfechos en relación a su carga de trabajo y el reconocimiento de su función, mientras que los directores de escuelas públicas lo hacen en relación al apoyo de sus superiores.

Finalmente, el estudio muestra una diferencia en cuanto a las vivencias de los directores de acuerdo al perfil del público escolar de la escuela. De esta manera, quienes ejercen en escuelas que acogen alumnos menos desfavorecidos y presentan menos problemas de comportamiento, se manifiestan más satisfechos de su trabajo y tienen tendencia a estimar importante el aumento de la competencia entre escuelas y el refuerzo de la selección de alumnos. En tanto los directores de escuelas que acogen a alumnos más difíciles declaran frecuentemente cumplir roles de educador de alumnos y de supervisión del trabajo del profesor, así como también juzgan importante el impacto de los cambios escolares y reconocen en ellos efectos negativos en su función.

El estudio concluye que la experiencia profesional de los directores de escuela de Canadá, parece inscribirse en las condiciones específicas de trabajo que dicen relación con el contexto

educativo e institucional, con sus propias definiciones provinciales, de tipo y dependencia de la enseñanza.

Esta investigación resulta inspiradora para replicarla en Santiago de Chile, sirviéndose del mismo instrumento utilizado por los investigadores con los ajustes pertinentes que se relacionan con la eliminación de aquellas variables lingüísticas, dependencia de las escuelas (privadas) y ruralidad. Esto con el propósito de circunscribirse a la realidad de la Región Metropolitana de Santiago de Chile y a la orientación comparativa del estudio con la investigación original. De este modo, a partir de la aplicación del mismo instrumento de recogida de datos utilizado en la investigación realizada en Canadá, analizar comparativamente los resultados de Quebec y los obtenidos con directores de escuelas públicas de la RM, respondiendo al siguiente objetivo: Identificar las diferencias y similitudes de las percepciones de los directores de escuelas de Quebec y de la región Metropolitana, en relación a los cambios en el ámbito escolar y en su trabajo. A partir de este objetivo se derivan algunos objetivos específicos:

- Conocer las percepciones de los directores de escuelas públicas de la región Metropolitana de Chile en relación a su trabajo.
- Analizar las opiniones de los directores de escuelas públicas de la Región Metropolitana de Chile en relación a los cambios en el ámbito escolar a propósito de la implementación de políticas de regulación.
- Comparar las percepciones de los directores de escuelas de Quebec y de la región Metropolitana en relación a los cambios en el ámbito escolar y en su trabajo.

Para poder realizar este estudio fue necesario apoyarse en dos ejes fundamentales: por una parte, se encuentra la contextualización sobre la base de los documentos oficiales en que se plasman las reformas educativas de ambos sistemas escolares, con el propósito de encontrar un contexto comparable, que ya fue descrito en los capítulos precedentes. Por otra parte, precisar las perspectivas que han erguido los expertos en relación a las políticas de regulación en el ámbito educativo y el marco conceptual asociado, el cual proporciona sustento al análisis de las percepciones de los directores de escuelas.

Capítulo 3: La metodología

Como se señaló en las secciones precedentes, el estudio tiene por propósito abordar el efecto de los cambios escolares en las funciones y responsabilidades del director de escuela pública de la RM de Santiago de Chile, para posteriormente realizar una comparación con los resultados del mismo estudio llevado a cabo en Canadá, pero acotado sólo a los resultados en Quebec. Específicamente, se intenta abordar la complejidad de las responsabilidades asumidas por los directores de establecimiento, en un contexto de transformaciones que impulsa la incorporación de políticas de regulación.

Este capítulo aborda la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación. De tal forma, presenta el tipo de investigación, los participantes, la descripción del instrumento y los procedimientos de recolección de datos. También se describirá las estrategias adoptadas para realizar el análisis de los datos, para lo cual se aplicará parte de la técnica utilizada en Canadá para desarrollar su investigación. Asimismo, se dará a conocer la estrategia de estudios comparados. Finalmente, serán abordados los límites que presenta el estudio.

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se inscribe en el cuadro de análisis utilizado en el estudio denominado “Los directores y directoras de escuela de Canadá: contexto , perfil y trabajo. Encuesta pancanadiense sobre los directores y profesores de escuela primarias y secundarias (2005-2006)” (Cattonar, 2007). Dicho estudio fue realizado en el marco de una investigación subvencionada por el *Consejo de investigaciones en ciencias humanas de Canadá* (Programa de grandes investigaciones concertadas).

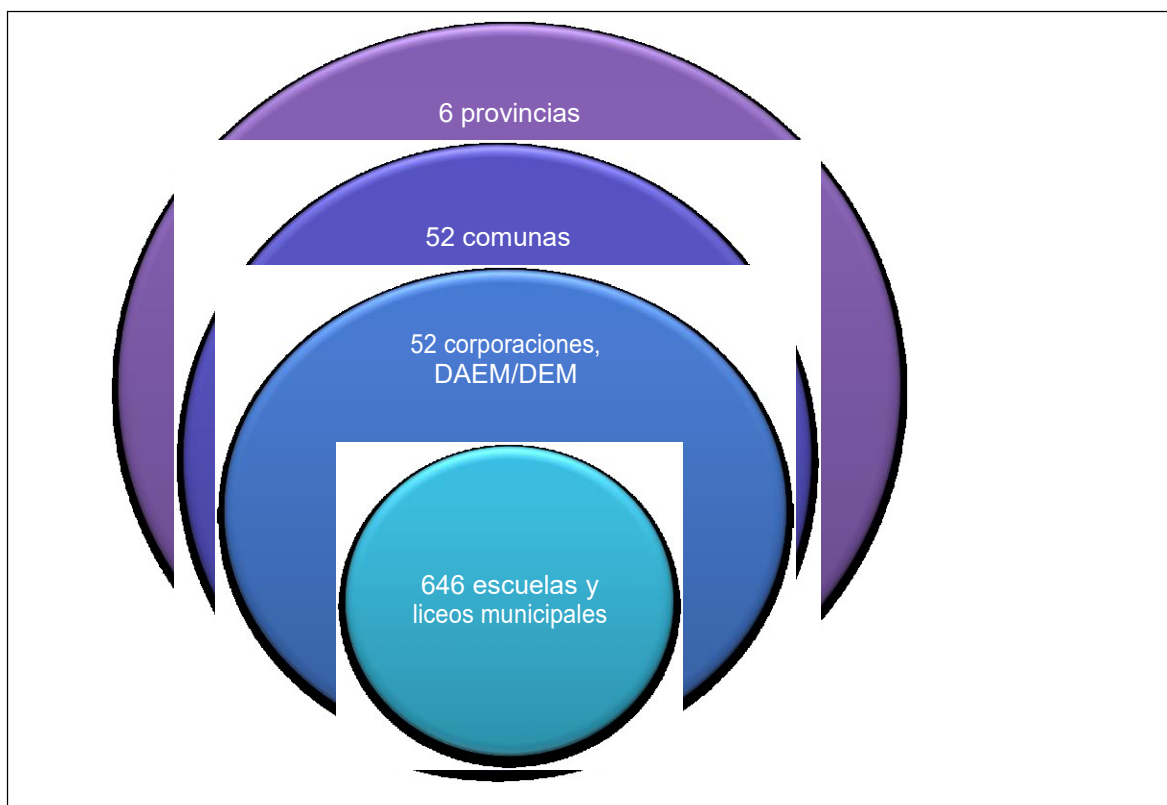
El cuadro de análisis adopta el tipo de investigación cuantitativa y la estadística descriptiva, cuyo propósito es, al igual que el estudio de Cattonar, indagar en una descripción de los datos, a fin de profundizar en el aspecto cuantitativo de la estadística. A partir de esta descripción, se desarrolla una comparación entre algunos de los resultados del estudio de Cattonar, acotados a la región de Quebec y los obtenidos tras la aplicación del cuestionario ajustado en la RM de Santiago de Chile.

3.2 Los participantes

Para realizar la encuesta se convocó a participar a una población total de 646 directores de establecimientos municipalizados que imparten sólo enseñanza primaria o primaria y secundaria (mixta), pertenecientes a la RM. De esta población se esperaba contar con una muestra mínima de alrededor de 150, respondiendo a un muestreo de tipo no probabilístico y de naturaleza voluntaria.

La RM corresponde a una división político-administrativa que está compuesta por seis provincias: Chacabuco, Cordillera, Maipo, Melipilla, Santiago y Talagante, siendo la capital regional Santiago. Cada provincia está formada por comunas que en total alcanzan 52 (Figura IV). Esta región tiene una superficie de 15.403,2 km², es la más pequeña de todas las regiones, pero es también la más habitada, con una población para el año 2015 de 7.314.176 habitantes.

Figura IV: La organización territorial y jerárquica de la dependencia de escuelas y liceos municipalizados.



Elaboración propia.

3.3. Descripción del instrumento de recolección de datos.

El cuestionario fue elaborado por varios investigadores pertenecientes a las facultades de educación de diferentes universidades de Canadá²⁵ y administrado a directores de escuelas primarias, secundarias y mixtas, públicas y privadas. Éste consta de 51 preguntas, las cuales representan 420 variables que fueron reagrupadas en 6 secciones. Casi la totalidad de las preguntas son cerradas, y se ofrece opcionalmente, en un número menor²⁶, una alternativa

²⁵ Blais, J-G, Lessard, C. y Tardif, M. (Universidad de Montreal); Bourque, J. (Universidad de Moncton); Larose, F. (Universidad de Sherbrooke) y Wright, A. (Windsor).

²⁶ ver anexos Tabla 2 para mayor detalle.

de respuesta abierta. Este cuestionario incorpora escalas de likert y escalas ordenadas de respuestas²⁷.

Este es un instrumento de medida estructurado, cuyo pre-test fue realizado en Montreal, Toronto y Moncton²⁸, y su validez está dada en la utilización en una importante investigación que incluyó a todas las provincias de Canadá.

El cuestionario se contextualiza en los cambios de los sistemas escolares a nivel global, enfatizando sus repercusiones en el rol y las responsabilidades del director de escuela. Estas transformaciones han impactado al sistema escolar chileno y sus directores de escuela, lo que le entrega pertinencia a este instrumento para ser replicado en Chile.

Para tales efectos, fue necesario traducir y modificar este instrumento²⁹ en ciertas secciones, agregando algunas preguntas y/o eliminando otras que no eran pertinentes a la realidad chilena o al alcance que pretende este estudio. Por ejemplo, la pluralidad lingüística que no es parte de esta cultura y la extensión territorial del estudio a todas las provincias del país, que en este caso se limitaría sólo a la Región Metropolitana.

El cuestionario se presentó en formato digital a través de una plataforma virtual y debió ser validada su traducción por expertos, con el propósito de verificar la comprensión de las preguntas contenidas en él. De esta forma, fue aplicado a algunos directores de escuelas en Chile, lo que finalmente permitió su aplicación y utilización de los datos como estaba planificado.

²⁷ Ver anexo Tabla 2: Resumen de tipos de preguntas que componen el cuestionario.

²⁸ Su aplicación estuvo bajo la dirección de Karsenti, T., Gérin-Lajoie, y Bouchamma, Y. pertenecientes a las universidades de cada ciudad mencionadas respectivamente.

²⁹ Ver en anexo el cuestionario original íntegro.

Para apoyar el análisis de datos en la investigación a continuación se presenta una tabla que intenta mostrar una asociación entre los conceptos vinculados al estudio y las dimensiones y subdimensiones en que se circunscribe el cuestionario junto con sus correspondientes números de preguntas. Del mismo modo, se especifica aquellas preguntas que se omitieron justificando dicha decisión.

Figura V: Asociación del marco conceptual, dimensiones y variables contenidas en el cuestionario.

Conceptos	Dimensión	Subdimensión	N° de Pregunta ()= Variables
Modos de regulación: -Rendición de cuentas -Pilotaje por los resultados -Cuasi mercado Responsabilidades Tareas Rol	Información socio-demográfica y características de su escuela:	1)Talla y composición de la escuela Perfil general de alumnos. Perfil socio-demográfico de los directores de escuela. Perfil profesional de los directores de escuela.	1, 2, 4(2), 5(12), 7, 8(23), 9(19), 10(3), 11(3), 13(6) y 15(5) ()=73 Las preguntas 3, 6, 12 y 14 serán omitidas por tratarse de una variable de multiculturalidad, lo cual no se ajusta a la realidad chilena.
	Percepción del cambio y sus repercusiones.	Los efectos de las evoluciones escolares que impactan en la escuela y sobre la tarea del director. Las evoluciones escolares y la relación con el trabajo de directores	1(14), 2(14), 3(16), 4(7) y 5(4). ()=55.
	Tareas y responsabilidades	Rol plural Multiplicidad de responsabilidades. Concordancia y tensiones entre el “trabajo real” y el “trabajo ideal” La vivencia profesional	1(62), 2(9) y 3(22). ()= 93
	Relaciones sociales en las escuelas	Relaciones sociales en las escuelas	1(9) 2(5), 4(3), 5, 6(21), 7 y 8(6). () = 44 La pregunta 3 será omitida por tratarse de una variable de multiculturalidad, lo cual no se ajusta a la realidad chilena.

Elaboración propia

3.4. Procedimientos de recolección de datos

Para obtener los datos constituidos por las respuestas del cuestionario dirigido a directores de establecimientos municipales, se proyectó solicitar la participación directamente a los municipios a cargo de dichos establecimientos. Sin embargo, gracias al patrocinio de un nuevo organismo de gobierno denominado Agencia de Calidad de la Educación se utilizó otras vías para llegar a la muestra. En efecto, este organismo proporcionó la base de datos con los correos electrónicos institucionales de los directores de establecimientos municipales de la RM y, además, se permitió el acceso a la plataforma SurveyMonkey de su propiedad, en la que se elaboró el cuestionario.

Así, se les contactó a través de un correo en el que se les invitó a participar en la investigación, contestando la encuesta en línea, disponiendo para ello un enlace que en el caso de aceptar la participación voluntariamente sólo debían presionar sobre él³⁰. Una vez ingresado a la plataforma, en su página de inicio se encontraba un texto correspondiente al consentimiento informado para quienes accedían a participar, donde se explicitó el objetivo de la investigación. Cabe destacar que, las respuestas al cuestionario fueron de carácter anónimo y la información recogida en este cuestionario fue tratada en total confidencialidad, además fue abordada en el marco de la investigación y publicada en un formato de memoria para optar al grado de magíster, por lo que no se utilizó para ningún otro propósito.

El software sólo pudo ser utilizado por una funcionaria perteneciente al departamento de diseño de dicha institución, por lo que el monitoreo del número de participantes y estado de respuestas consignadas en el cuestionario en línea, estuvo sujeto a sus tiempos. En tal sentido,

³⁰ Anexo 4

y considerando que el ritmo de participación y de respuestas obtenidas se desarrolló con lentitud, la recogida de datos se retrasó en relación a los tiempos programados para esta etapa del estudio, por lo que fue necesario incorporar otras estrategias que permitieran reconvocar a los directores. De esta forma, se envió un nuevo correo electrónico a su dirección institucional³¹, con lo cual, si bien se logró aumentar el número de participantes, no se alcanzó la cifra establecida previamente para hacer abordable el estudio comparable.

En este contexto, se decide aplicar otra estrategia, determinando realizar llamados telefónicos a los directores a su establecimiento, utilizando la información publicada en las páginas web de las municipalidades. Para esto se comenzó por aquellos que habiendo consentido su participación e iniciado la encuesta, no la habían terminado de contestar. Posteriormente, se prosiguió contactando a los directores en el orden del registro de la base de datos, cuya tarea estuvo a cargo de una profesional que prestó sus servicios, dedicando tres semanas aproximadamente a este propósito. Esta segunda estrategia resultó más efectiva en términos generales, logrando cerrar el número de participantes en 140 directores.

3.5. Análisis de los datos.

El análisis de los datos se aproximó a aquellos obtenidos en las respuestas de la aplicación del cuestionario a los directores y de manera inmediata se estableció la comparación con los resultados obtenidos para Quebec en este estudio canadiense, el que ha servido de inspiración a esta investigación. Cabe mencionar que cuando no existen datos disponibles se ocupa como referencia el dato global de Canadá.

³¹ Revisar anexo 4

3.5.1. Análisis de datos del cuestionario aplicado a los directores chilenos.

Siguiendo la misma modalidad utilizada en el estudio de Cattonar (2007), en esta investigación se utilizó el recurso de la descripción estadística del conjunto de los datos (Howell, 1998) para poder responder a los objetivos de la investigación.

Los datos están constituidos por las respuestas proporcionadas por los directores de escuelas a partir del cuestionario, cuyas preguntas componen las variables utilizadas en el estudio, las que se corresponden con la realidad del trabajo de los directores: la descripción del cuerpo profesional, la manera en que los directores perciben los cambios del ámbito educativo, como definen y ejercen su trabajo.

Este análisis se desarrolló a partir de herramientas estadísticas con ayuda del software SPSS, a partir del cual se realizó la descripción y un análisis (Cattonar, 2007) de la experiencia profesional de los directores, examinando sus percepciones acerca de los cambios en el ámbito educativo, sus concepciones del trabajo, sus prácticas y sus vivencias de acuerdo a su perfil social y profesional y el contexto donde se desempeñan.

Herramientas estadísticas que fueron utilizadas (Cattonar, 2007):

1. Test Chi-cuadrado de asociación entre variables cualitativas y V de Cramer midiendo la intensidad de la asociación.
2. Test T, test de comparación de medias entre diferentes grupos, usando también el test de significatividad F de Fisher.
3. En relación a la significancia de las diferencias, se establecieron los mismos niveles usados en el estudio para Canadá: «***» indica una relación estadísticamente significativa con un valor p menor a 0,001; «**» indica un valor p menor a 0,01; «*»

indica un p menor a 0,05; mientras que «NS» indica una relación que no es estadísticamente significativa.

3.5.2. Comparación de los resultados obtenidos en el estudio de Quebec y en la región Metropolitana de Santiago de Chile.

Conjuntamente, y dado que este estudio se realiza sobre la base del mismo instrumento de colecta de datos y el cuadro de análisis del estudio ejecutado en Canadá, sus resultados permitieron hacer una comparación entre los obtenidos en Quebec y la RM en relación a los aspectos presentes en el cuestionario tras los ajustes realizados en el cuestionario original³².

Cabe señalar que, esta investigación muestra un análisis cualitativo que porta sobre las similitudes y diferencias identificadas a partir de las respuestas del cuestionario aplicado a los directores chilenos, y después de la comparación de estas con los resultados del estudio realizado en Canadá, acotado a los resultados de Quebec. En esta misma línea, algunos elementos contenidos en la interpretación de los resultados, se presentan de manera relacional, considerando la integración del marco teórico que da sustento a la investigación, los resultados del estudio para Quebec y de la presente investigación, con el propósito de responder a los objetivos de la misma. Dicho análisis se articula considerando como base algunas categorías de análisis que surgen de esta investigación y otras que también están presentes en los resultados de Cattonar : procesos de descentralización como el escenario en el que se desarrolla la educación escolar, características socioprofesionales de los directores, perfil profesional, nivel de estudios y antigüedad, la percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones, modos de regulación en los sistemas escolares, nueva distribución de

³² Ver figura V

responsabilidades, los roles asumidos por los directores de escuela, sus niveles de satisfacción y sus roles ideales a asumir, entre otros.

3.6. Los límites

Es posible identificar ciertos límites del estudio que se relacionan con:

- El instrumento de recolección de datos.
 1. La validez del instrumento de acuerdo a los criterios establecidos ha sido cuestionada y en 2013 se comienza una revisión al respecto, ya que existen elementos preliminares que indican ciertos problemas de validez, lo cual pudo haber afectado los datos obtenidos, en tanto, las preguntas eran confusas y las respuestas obtenidas no pudieron ser procesadas. Por ejemplo, se les preguntaba a los directores qué cargo estaba ejerciendo actualmente, en circunstancias que el cuestionario fue aplicado a directores.
 2. Si bien es cierto el contexto general de cambios es compartido con la realidad del sistema educativo chileno donde se aplica el cuestionario, también es cierto que existen diferencias culturales, económicas y políticas en que se inscriben estos cambios y por consecuencia, se traduce en un límite para el análisis de los resultados, ya que se ajustó el cuestionario original al contexto chileno, en especial la tendencia a la privatización que caracteriza de manera más enfática dicho sistema educativo. Así, se eliminaron algunas preguntas y se agregaron otras, por ende, esto también evidencia límites en las conclusiones del estudio.

- La muestra.

La muestra no probabilística pone en riesgo la credibilidad y la validez externa (Howell, 1998) en este caso:

1. A pesar de que la población total de directores de escuelas municipales de la Región Metropolitana bordea los 650, se estimó una muestra aproximada de 150 participantes, no obstante, el carácter voluntario de la participación permitió alcanzar sólo 140 directores, utilizando varias estrategias para lograr que muchos de ellos terminaran de contestar las encuestas que se encontraban parcialmente respondidas y no permitían ser consideradas para cerrar el proceso. Sumado a esto, en varias de las preguntas existe una alta omisión de respuestas. Esto resulta importante, ya que la prueba de Chi-cuadrado resulta difícil de aplicar en ocasiones que los tamaños de la muestra son pequeños, a consecuencia que su cálculo se ve afectado por cruces de variables con casillas con baja frecuencia (cinco casos o menos). En el caso de Quebec, al contar con una mayor muestra, es más probable que las diferencias por grupo resulten ser significativas, aunque la magnitud no sea tan relevante.
2. Si bien fue beneficioso contar con el patrocinio de la institución gubernamental para colaborar con la plataforma para la investigación, por definiciones internas, sólo un funcionario predeterminado podía tener acceso al software, lo cual limitó el monitoreo permanente del estado de avance de las encuestas contestadas y el manejo de la información por parte de la investigadora, para subsanar oportunamente las eventualidades que surgieron y retrasaron, significativamente el estudio.

Por su parte, es preciso mencionar que la investigación de Cattonar hace énfasis en que “la descripción comporta límites importantes, ya que se apoya en las percepciones y apreciaciones subjetivas que los directores interrogados tienen de su escuela y de sus alumnos”. Lo cual también se transfiere como un límite para el presente estudio. Junto a lo anterior, varias preguntas fueron contestadas por parte de los directores sin seguir las instrucciones enunciadas, probablemente debido a una mala interpretación de estas instrucciones; cuando se trató de una situación puntual, el caso problemático fue eliminado, pero si el error fue observado en una gran cantidad de casos, entonces la pregunta no fue considerada dentro de los resultados, debido a su baja confiabilidad.

Capítulo 4: Resultados

El análisis que a continuación se desarrolla se relaciona con la presentación de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a los directores de establecimiento de la Región Metropolitana (RM), los que son exhibidos en tablas por temáticas abordadas. Se realiza una comparación de dichas tablas con aquellas originales extraídas del estudio elaborado por Cattonar (2007) en Canadá, acotadas a los resultados obtenidos en Quebec referidos a las siguientes materias: 1) Perfil socio-profesional de los directores de escuela; 2) Contextos escolares; 3) La percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones y 4) El trabajo de los directores de escuelas: tareas asumidas, concepciones ideales del trabajo y su vivencia profesional.

4.1. Perfil socio-profesional de los directores de escuela

A continuación, se realiza una descripción de la muestra del estudio, correspondiente a directores de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Santiago, donde se da a conocer algunas características sociodemográficas, las que se van comparando con los datos de la muestra del estudio para Región de Quebec.

4.1.1. Edad de directores

Los encuestados de la RM se concentran en el tramo de más de 50 años, con un 76%, mientras que, en el caso de Quebec, la distribución de directores en ambos grupos etarios es prácticamente igualitaria (ver Anexos tabla 1.11). Desagregando por edad, se observa que para la RM el mayor porcentaje de directivos se ubica en el tramo 51-60 años, con más de la mitad de la muestra (54%), siguiéndole el grupo de mayores de 60 años, con un 21%. Aunque no se dispone de los datos específicos para Quebec desagregados por tramos, se observa que,

a nivel general, los directores mayores de 60 años representan apenas alrededor de un 4% para el caso canadiense (ver Anexos tabla 1.14). La edad promedio de los directores de la RM es de 54 años, en tanto que para el caso canadiense (no hay datos específicos para la región de Quebec) es de 50 años (ver Anexos tabla 1.14)

Tabla II: Tramos de edad de directores en la Región Metropolitana

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hasta 40 años	12	9,6
	De 41 a 50 años	18	14,4
	De 51 a 60 años	68	54,4
	de 61 años en adelante	27	21,6
	Total	125	100,0
Perdidos	Sistema	15	
Total		140	

Fuente: Elaboración propia

Tableau 1.14 L'âge des directeurs selon l'ordre d'enseignement

	Pourcentages					Moyennes		
	- 40 ans	41-50 ans	51-60 ans	+ 61 ans	Total	N	Moyenne	Écart-type
Primaire	14,3%	32,9%	49,9%	3,0%	100,0% (1311)	1311	49,3951	7,4010
Mixte	20,1%	35,9%	37,7%	6,2%	100,0% (273)	273	48,3407	8,8012
Secondaire	8,6%	35,3%	51,9%	4,2%	100,0% (499)	499	50,6533	6,8088
Total	13,7%	33,8%	48,8%	3,7%	100,0% (2083)	2083	49,5583	7,4948
V de Cramer = 0,090***						F de Fisher = 9,313***		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Tabla III: Estadísticos descriptivos de la variable edad de directores en la RM

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad directivo	125	31	68	53,97	8,681

Fuente: Elaboración propia

Las diferencias en la distribución por tramos de edad de los directores entre niveles de enseñanza de los establecimientos en la RM no resultan significativas, lo cual también se refleja en el promedio de edad en ambos niveles educativos. Para el caso canadiense (ver tabla 1.14) sí existen diferencias significativas por nivel educativo en la distribución de los tramos de edad de los directivos, aunque las tendencias no son tan marcadas, siendo las

escuelas mixtas las que cuentan con directivos de mayor edad (promedio de 51 años). De esta forma, los encuestados para la Región Metropolitana cuentan con mayor edad que sus pares quebequenses, en todos los niveles educativos.

Tabla IV: Nivel de enseñanza del establecimiento según tramos de edad del directivo

			Edad en tramos				Total
			Hasta 40 años	De 41 a 50 años	De 51 a 60 años	61 años o más	
Nivel de Enseñanza	Enseñanza básica	Recuento	10	14	50	21	95
		%	10,5%	14,7%	52,6%	22,1%	100,0%
	Enseñanza básica y media	Recuento	2	4	17	5	28
		%	7,1%	14,3%	60,7%	17,9%	100,0%
Total		Recuento	12	18	67	26	123
		%	9,8%	14,6%	54,5%	21,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Diferencias no significativas según prueba Chi cuadrado

Tabla V: Estadísticos descriptivos de la variable edad de directores en la RM

Nivel de enseñanza		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Edad	Enseñanza básica	95	53,69	8,709	,894
	Enseñanza básica y media	28	54,43	8,800	1,663

Fuente: Elaboración propia. Diferencias no significativas según prueba T-test para muestras independientes

4.1.2. El género de los directores de escuelas

Tabla V: El género de los directores de escuela

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Masculino	55	41,0
	Femenino	79	59,0
	Total	134	100,0
Perdidos	Sistema	6	
Total		140	

Fuente : Elaboración propia.

En relación al género, se observa una mayor presencia de mujeres dentro de los directivos encuestados: 58% versus 42%. Para el caso de Canadá (no hay datos específicos para los quebequenses), existe una distribución más homogénea por sexo (49% de hombres versus

51% de mujeres, ver Tabla 1.2). Para el caso chileno, se observa que, si bien en el total existe una preponderancia de las mujeres directivas, para las escuelas con enseñanza básica y media la tendencia se revierte y es posible observar un predominio masculino, con un 60% de hombres directivos, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. En el caso de Canadá los quebequense , en el total de escuelas, la distribución de directivos hombres y mujeres es más bien homogénea, aunque se observa un predominio masculino en las escuelas que sólo ofrecen enseñanza media, sin ser estas diferencias estadísticamente significativas (Ver tabla 1.2)

Tabla VI: El género de los directores según el nivel de enseñanza de los establecimientos

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Nivel-enseñanza	Enseñanza básica	Recuento	35	67	102
		%	34,3%	65,7%	100,0%
	Enseñanza básica y media	Recuento	18	12	30
		%	60,0%	40,0%	100,0%
Total		Recuento	53	79	132
		%	40,2%	59,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Chi cuadrado= 6,37; $p=0,012$

Tableau 1.2 Le genre des directeurs selon l'ordre d'enseignement

		Hommes	Femmes	Total	V de Cramer
Ensemble du Canada	Primaire	48,1%	51,9%	100,0% (1332)	0,188***
	Mixte	60,4%	39,6%	100,0% (283)	
	Secondaire	69,9%	30,1%	100,0% (509)	
	Total	54,9%	45,1%	100,0% (2144)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Se observan diferencias estadísticamente no significativas en la distribución por sexo dentro de cada uno de los tramos etarios (ver Tabla VII). En el grupo de hasta 40 años, un 83% corresponde a mujeres, mientras que en el grupo entre 41 y 50 años, son los hombres los que predominan, con un 61%. Las mujeres son mayoría en el grupo entre 51 y 60 (61,8%),

en tanto que, en el grupo de mayor edad, la distribución es relativamente homogénea entre hombres y mujeres. Aunque no se dispone de datos para el caso quebequense en específico, para la muestra canadiense en general, se observan diferencias de menor magnitud en la distribución de género por tramo de edad, aunque dichas diferencias son estadísticamente significativas (ver tabla 1.7).

Tabla VII: El género de los directores según tramos de edad

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Tramos de edad	Hasta 40 años	Recuento	2	10	12
		%	16,7%	83,3%	100,0%
	De 41 a 50 años	Recuento	11	7	18
		%	61,1%	38,9%	100,0%
	De 51 a 60 años	Recuento	26	42	68
		%	38,2%	61,8%	100,0%
	de 61 años en adelante	Recuento	14	13	27
		%	51,9%	48,1%	100,0%
Total		Recuento	53	72	125
		%	42,4%	57,6%	100,0%

Fuente: elaboración propia. Diferencias no significativas.

Tableau 1.7 Le genre des directeurs selon la classe d'âge

	Hommes	Femmes	Total
- 40 ans	59,8%	40,2%	100,0% (244)
40-49 ans	48,8%	51,2%	100,0% (646)
50-59 ans	58,1%	41,9%	100,0% (1086)
+ 60 ans	52,3%	47,7%	100,0% (107)
Total	55,1%	44,9%	100,0% (2083)

V de Cramer = 0,090**
Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

4.1.3. El nivel y dominio de estudios

Los directivos encuestados en la RM se concentran en el nivel educativo de magíster, con un 66,7% (ver tabla VIII). Los directores con solo pregrado (licenciado en educación y pedagogía) alcanzan alrededor de un 15%, mientras que aquellos con diplomado alcanzan un 17%. En Quebec se observa un panorama algo distinto, con sólo un 33% de directivos con

grado de magíster y con porcentajes similares para todos los niveles educativos posibles de cursar. Considerando que el requisito para optar al cargo es realizar el DESS.

Tabla VIII: El nivel de estudios cursado completo

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Licenciado/a en educación	12	9,1
	Pedagogía	8	6,1
	Diplomado en educación	23	17,4
	Magíster	88	66,7
	Doctorado	1	,8
	Total	132	100,0
Perdidos	Sistema	8	
Total		140	

Fuente : Elaboración propia

Tableau 1.26 Le niveau d'étude le plus élevé selon les régions

	Baccalauréat	Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Total
Atlantique	15,4%	10,1%	74,5%	100,0% (318)
Colombie-Britannique	8,9%	5,5%	85,7%	100,0% (293)
Ontario	18,7%	15,8%	65,5%	100,0% (519)
Prairies	31,5%	20,8%	47,6%	100,0% (466)
Québec	31,5%	35,2%	33,3%	100,0% (406)
Territoires	15,7%	17,6%	66,7%	100,0% (51)
Total	22,2%	18,5%	59,4%	100,0% (2053)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V = 0,261***

Si bien el grado de magíster es obtenido por la mayoría de los directivos en todos los tramos de edad, existe un mayor porcentaje en esta categoría en el caso de aquellos directivos mayores a 50 años (últimos dos tramos de edad), con alrededor de un 70% alcanzando dicho nivel, mientras que los títulos de pregrado tienen un porcentaje menor a 10% (ver Tabla IX). Este mismo nivel educativo alcanza un porcentaje de 22% en el tramo de 41-50 años. Sin embargo, las diferencias en el nivel educativo del director según grupos etarios no son

estadísticamente significativas. No hay datos comparables para la región de Quebec, pero para el caso canadiense en general (ver tabla 1.24), también se observa una mayor proporción de directivos con el grado de magíster en los dos tramos de mayor edad, siendo las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IX: El nivel de estudios cursado completo según tramos de edad.

			Licenciado/a educación	Pedagogía	Diplomado educación	Magíster	Total
Tramos de edad	Hasta 40 años	Recuento	1	0	4	7	12
		%	8,3%	0,0%	33,3%	58,3%	100,0%
	De 41 a 50 años	Recuento	4	1	4	9	18
		%	22,2%	5,6%	22,2%	50,0%	100,0%
	De 51 a 60 años	Recuento	4	5	9	49	67
		%	6,0%	7,5%	13,4%	73,1%	100,0%
	de 61 años en adelante	Recuento	2	1	5	17	25
		%	8,0%	4,0%	20,0%	68,0%	100,0%
Total		Recuento	11	7	22	82	122
		%	9,0%	5,7%	18,0%	67,2%	100,0%

Fuente: elaboración propia. Diferencias no estadísticamente significativas

Tableau 1.24 Le niveau d'étude le plus élevé selon l'âge des directeurs

	Baccalauréat	Diplôme ou certificat universitaire supérieur au bac	Maîtrise	Total
- 40 ans	36,7%	23,3%	40,0%	100,0% (275)
41-50 ans	23,5%	18,5%	58,0%	100,0% (685)
51-60 ans	17,0%	17,7%	65,3%	100,0% (974)
+ 61 ans	20,6%	14,7%	64,7%	100,0% (68)
Total	22,1%	18,6%	59,3%	100,0% (2002)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
V = 0,129***

Respecto a la relación entre nivel educativo alcanzado y género, se observan porcentajes relativamente similares para hombres y mujeres, tanto para la RM (ver tabla X) como para Canadá (no existen datos específicos para Quebec, ver tabla 1.22). Mientras las diferencias para la RM no son significativas, sí lo son para el caso canadiense, con una mayor proporción de hombres alcanzando el nivel de maestría, en comparación con las mujeres.

Tabla X: El nivel de estudios cursado completo según el género de los directores

			Nivel de estudios cursado completo					Total
			Licenciado/a educación	Pedagogía	Diplomado educación	Magíster	Doctorado	
Género	Masculino	Recuento	4	3	10	36	0	53
		%	7,5%	5,7%	18,9%	67,9%	0,0%	100,0%
	Femenino	Recuento	8	5	13	51	1	78
		%	10,3%	6,4%	16,7%	65,4%	1,3%	100,0%
Total		Recuento	12	8	23	87	1	131
		%	9,2%	6,1%	17,6%	66,4%	0,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Diferencias no estadísticamente significativas

Tableau 1.22 Le niveau d'étude le plus élevé selon le genre

		Baccalauréat	Diplôme ou certificat supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Autre	Total	V de Cramer
Tous ordres confondus	Hommes	19,9%	16,6%	60,6%	2,9%	100,0% (1174)	0,086***
	Femmes	23,0%	19,1%	52,9%	5,0%	100,0% (961)	
	Total	21,3%	17,8%	57,1%	3,8%	100,0% (2135)	
Primaire	Hommes	19,3%	18,1%	59,8%	2,8%	100,0% (647)	NS
	Femmes	21,7%	20,5%	53,7%	4,2%	100,0% (697)	
	Total	20,5%	19,3%	56,6%	3,5%	100,0% (1344)	
Mixte	Hommes	33,9%	14,0%	48,5%	3,5%	100,0% (171)	NS
	Femmes	36,0%	18,0%	36,0%	9,9%	100,0% (111)	
	Total	34,8%	15,6%	43,6%	6,0%	100,0% (282)	
Secondaire	Hommes	14,3%	15,2%	67,7%	2,8%	100,0% (356)	NS
	Femmes	19,6%	13,7%	61,4%	5,2%	100,0% (153)	
	Total	15,9%	14,7%	65,8%	3,5%	100,0% (509)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : test non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Se observan diferencias, aunque no significativas, entre el nivel de enseñanza impartido por la escuela y el nivel de formación académica máxima alcanzado por el directivo en la RM (ver tabla XI); dentro de los directivos de escuela primaria y secundaria, todos los directivos contaban con algún estudio posterior a la obtención del pregrado (16,7% con diplomado y 83,3% con magíster), mientras que en el grupo de los directores de escuelas primarias, aunque también se concentran en el grado de magíster, esta proporción es más baja y existe alrededor de un 20% que sólo cuenta con título o licenciatura de pregrado.

Tabla XI: El nivel de estudios cursado completo según nivel de enseñanza

			¿Cuál es su más alto nivel de estudios cursado completo?					Total
			Licenciado/a educación	Pedagogía	Diplomado educación	Magíster	Doctorado	
Nivel de enseñanza	Enseñanza básica	Recuento	12	8	17	62	1	100
		%	12,0%	8,0%	17,0%	62,0%	1,0%	100,0%
	Enseñanza básica y media	Recuento	0	0	5	25	0	30
		%	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	0,0%	100,0%
Total		Recuento	12	8	22	87	1	130
		%	9,2%	6,2%	16,9%	66,9%	0,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Diferencias no estadísticamente significativas

No existen datos comparables para la región de Quebec, pero para el caso canadiense (ver tabla 1.21), se observa una mayor proporción de directivos sólo con título profesional en el caso de las escuelas mixtas, y una mayor proporción de directivos con magíster en las escuelas secundarias (diferencias estadísticamente significativas).

Tableau 1.21 Le niveau d'étude le plus élevé selon l'ordre d'enseignement

	Baccalauréat	Diplôme ou certificat supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Autre	Total
Primaire	20,5%	19,3%	56,6%	3,5%	100,0% (1344)
Secondaire	15,9%	14,7%	65,8%	3,5%	100,0% (509)
Mixte	34,8%	15,6%	43,6%	6,0%	100,0% (282)
Total	21,3%	17,8%	57,1%	3,8%	100,0% (2135)

$$V = 0,113^{***}$$

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

4.1.4. Experiencia profesional del director

En la RM, se observa un nivel de años de experiencia promedio similar en ambos tipos de establecimientos (E. Básica o E. Básica y Media), con un promedio de alrededor de 6 años de experiencia en el cargo directivo respectivo (ver Tabla XII)³³.

Tabla XII: Descriptivos de la variable años de experiencia en el cargo directivo

Nivel de la escuela	N	Promedio	D.E.
Sólo Básica	95	6,4	5,6
Básica y media	25	6,1	4,8

Fuente: Elaboración propia. Diferencias no estadísticamente significativas.

Aunque no hay datos para Quebec en específico, se observa que para Canadá en general, el promedio de años de antigüedad laboral total de los directivos de primaria es también de alrededor de 6 años (6,6 años), con una diferencia (estadísticamente significativa) de alrededor de dos años a favor de los hombres (7,8 años versus 5,6 años para las mujeres). Respecto a las escuelas impartiendo enseñanza básica y media, la experiencia laboral de los directivos en este nivel educativo es mayor en la RM que en el caso canadiense (alrededor del doble: 3,2 años en Canadá versus 6,1 en la RM). Mientras que en el caso de la RM el promedio de años de antigüedad no varía significativamente según género en este tipo de

³³ En el caso de los directivos pertenecientes a establecimiento de enseñanza básica, se consideró su experiencia como directivo en este nivel educativo en específico, mientras que, para los directivos pertenecientes a colegios con ambos niveles, se consideró su experiencia como director de colegio con enseñanza básica y media. La experiencia en otros cargos no se consideró al contar con una gran cantidad de casos perdidos.

escuelas, en el caso canadiense existe un mayor promedio de años de experiencia en el caso de los hombres en las escuelas mixtas (aproximadamente, 4 años versus 2 años para las mujeres) (Ver tabla 1.33).

Tabla XIII: Promedio de edad según género del director y nivel de enseñanza del establecimiento

Nivel de la escuela	Hombres		Mujeres	
	N	Promedio	N	Promedio
Solo básica	32	6,66	62	5,92
Básica y media	15	6,13	10	6,00

Fuente: elaboración propia. Diferencias no estadísticamente significativas.

Tableau 1.33 L'ancienneté des directeurs (en années) dans différentes fonctions selon leur genre

Ancienneté en tant que :	Hommes	Femmes	Total	F de Fisher
Tous ordres confondus				
directeur au primaire	5,15	4,62	4,91	NS
directeur adjoint au primaire	1,58	1,65	1,61	NS
enseignant au primaire	5,18	9,13	6,96	112,97***
directeur au secondaire	1,98	,68	1,39	69,34***
directeur adjoint au secondaire	1,50	,70	1,14	46,24***
enseignant au secondaire	4,66	2,66	3,76	46,28***
directeur au primaire / secondaire	1,25	,44	,89	37,50***
directeur adjoint au primaire/secondaire	,41	,18	,30	10,82***
enseignant au primaire/secondaire	1,66	1,45	1,57	NS
conseiller pédagogique	,29	,59	,42	15,40***
autre fonction	,64	,76	,69	NS
directeur adjoint tous ordres confondus	3,50	2,54	3,07	29,76***
enseignant tous ordres confondus	11,52	13,28	12,31	18,39***
Ancienneté totale durant la carrière	23,32	22,24	22,83	NS
Ancienneté totale dans l'école	6,93	6,65	6,81	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : Test Anova non significatif

4.2. Contextos escolares

En este apartado se abordarán aspectos relativos al contexto escolar en que se contextualiza el estudio, especialmente, temática vinculadas a la matrícula de los establecimientos involucrados, perfil de estudiantes referido a la clasificación

socioeconómica de los estudiantes. De igual modo, se le otorga espacio a las problemáticas conductuales y la percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones.

4.2.1. Matrícula del establecimiento

La media de alumnos de los establecimientos a los que pertenecen los directivos encuestados en la RM es de 462 estudiantes, con una amplia variación por establecimiento (desviación estándar de 316) (ver Tabla XIV). Como era de esperar, al desagregar por nivel se observa que los colegios con ambos niveles educativos cuentan con un mayor número de alumnos en promedio que los de enseñanza básica (prácticamente el doble), siendo esta diferencia estadísticamente significativa (ver Tabla XV). En el caso de Quebec, el promedio y la dispersión de las escuelas en relación a la matrícula de estudiantes es similar al de la RM al mirar todos los niveles juntos (promedio de 433 y desviación estándar de 406). Al desagregar por nivel educativo, se observa que, para el caso de la RM, las escuelas primarias tienen un promedio de matrícula de alrededor de 400 alumnos, versus alrededor de 300 en el caso quebequense (ver tabla 2.4). En tanto, las escuelas mixtas en Quebec presentan un promedio de alrededor de 400 alumnos, mientras que las escuelas con sólo enseñanza secundaria son las más numerosas, con más de 800 alumnos por escuela en promedio.

Tabla XIV: Estadísticos descriptivos de la variable matrícula total

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Matrícula 2015	140	15	1746	461,61	316,497

Fuente: elaboración propia

Tabla XV: Matrícula total según tipo de enseñanza

	Nivel de Enseñanza	N	Media	Desviación típ.
Matrícula 2015	Enseñanza básica	108	390,73	219,664
	Enseñanza básica y media	30	728,33	454,716

Fuente: elaboración propia. $p=0,000$

Tableau 2.4 Le nombre d'élèves selon les régions

	N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire				
Québec	306	298,55	180,61	
Mixte				
Québec	19	396,79	383,96	
Secondaire				
Québec	96	872,27	586,09	
Québec	421	433,81	406,25	
Tous ordres confondus				

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

4.2.2. Perfil de los alumnos.

4.2.2.1. Clasificación socioeconómica del alumnado

A continuación, se analiza los datos estadísticos que dan cuenta de la clasificación socioeconómica de los alumnos de acuerdo a la percepción de los directores encuestados.

En promedio, según la percepción de los directivos encuestados³⁴, sus estudiantes se concentraban en mayor proporción en el grupo socioeconómico bajo y medio bajo, sumando en promedio ambos grupos alrededor de un 90% (ver tabla XVI). La presencia de estudiantes de grupos altos y medios altos en los establecimientos es, en promedio, marginal (menor al 2%). En el caso de Quebec (ver tabla 2.15), con una clasificación de solo tres niveles (alto, medio y bajo) alrededor de un 20% del alumnado en promedio pertenecería a un nivel de ingresos altos según la percepción de los directores, mientras que alrededor de un 40%

³⁴ En esta sección de la encuesta se pidió a los directivos clasificar su alumnado en porcentajes. Sólo alrededor de la mitad de los encuestados contestó esta pregunta correctamente, con las proporciones sumando 100%.

correspondería a un nivel bajo³⁵. De esta forma, el alumnado de la muestra de la RM contaría con un perfil socioeconómico más bajo que el observado para el caso quebequense.

Tabla XVI: Estadísticos descriptivos de la variable percepción por grupo socioeconómico

Grupo socioeconómico	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Grupo socio económico alto	67	0	5	,16	,863
Grupo socio económico medio alto	67	0	20	1,72	4,492
Grupo socio económico medio	67	0	50	8,84	12,500
Grupo socio económico medio bajo	67	0	100	39,30	29,972
Grupo socio económico bajo	67	0	100	49,99	32,210

Elaboración propia

Tableau 2.15 Le revenu familial des élèves selon les régions

		N	Moyenne	F de Fisher
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	Atlantique	330	13,62	4,295***
	Colombie-Britannique	309	19,05	
	Ontario	546	21,95	
	Prairies	482	17,67	
	Québec	421	19,84	
	Territoires	56	14,32	
	Ensemble du Canada	2144	18,67	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	Atlantique	330	52,95	4,087***
	Colombie-Britannique	309	59,68	
	Ontario	546	56,05	
	Prairies	482	58,42	
	Québec	421	56,20	
	Territoires	56	47,23	
	Ensemble du Canada	2144	56,43	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	Atlantique	330	44,48	11,553***
	Colombie-Britannique	309	31,56	
	Ontario	546	32,66	
	Prairies	482	33,73	
	Québec	421	40,28	
	Territoires	56	45,55	
	Ensemble du Canada	2144	36,39	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

³⁵ En el caso del informe canadiense, cabe notar que los porcentajes suman más de 100%.

4.2.2.2. Conductas problemáticas de los alumnos.

En relación a los comportamientos problemáticos por parte de los alumnos, se observa que los directivos de la RM perciben en mayor medida que los de Quebec que estos afectan el buen funcionamiento de las escuelas a su cargo. Los porcentajes de quienes perciben que la problemática afecta en baja medida, en cierta medida o en gran medida la escuela, se empujan por sobre el 75%, siendo la situación más problemática la “apatía de los alumnos”: alrededor de un 96% de los directivos consideró que dicho aspecto perjudicaba en diversos grados la escuela, habiendo especial preocupación en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria (100% de los directivos de estas instituciones consideró como perjudicial para la escuela esta conducta) (ver tabla XVII). En el caso quebequense, esta problemática afectaba en diversa medida, según la percepción de los directivos, en alrededor de un 80% de los establecimientos, sin diferencias estadísticamente significativas por nivel (ver Tabla 2.49).

De las conductas consideradas, es la infracción contra los bienes la que se percibe en mayor medida por los directivos de Quebec (84% lo percibe en diversos grados en su escuela), sin diferencias estadísticamente significativas por nivel de enseñanza. Cabe destacar que en el caso de la posesión de armas, el consumo de alcohol y/o drogas y el ausentismo escolar, las diferencias por nivel educacional impartido por la escuela son de amplia magnitud para el caso quebequense (con un mayor nivel en las escuelas secundarias), mientras que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de enseñanza y la percepción de estos y los demás flagelos en el caso de la RM.

Tabla XVII: Las conductas problemáticas de los alumnos según el nivel de enseñanza

	Infracción contra los bienes (N=89)	Posesión de armas (N=88)	Consumo de alcohol y drogas (N=89)	Acoso sexual entre alumnos (N=89)	Racismo entre alumnos (N=89)	Ausentismo de los alumnos (N=91)	Apatía de los alumnos (N=89)
Primaria	92,6%	79,1%	83,8%	79,4%	75,0%	91,3%	94,1%
Secundaria y primaria	95,2%	81,0%	90,5%	81,0%	81,0%	100%	100%
Total	93,3%	79,5%	85,4%	79,8%	76,4%	93,3%	95,5%

Fuente: Elaboración propia. Los porcentajes representan la suma de las categorías en baja medida, en cierta medida o en gran medida. Ninguna diferencia entre niveles es estadísticamente significativa.

Tableau 2.49 Les comportements problématiques des élèves selon l'ordre d'enseignement

		Infractions contre les biens	Possession d'armes	Consommation d'alcool et stupéfiants	Harcèlement sexuel entre élèves	Racisme entre élèves	Décrochage scolaire	Apathie
Québec	Primaire	81,8%	15,9%	23,7%	47,1%	41,1%	47,6%	75,5%
	Mixte	88,9%	27,8%	61,1%	66,7%	50,0%	55,6%	88,2%
	Secondaire	87,4%	28,4%	90,5%	75,8%	48,9%	78,9%	91,6%
	Total	83,5% (338)	19,4% (78)	41,1% (166)	54,7% (222)	43,3% (175)	55,3% (224)	79,9% (321)
	<i>V de Cramer</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>0,579***</i>	<i>0,248***</i>	<i>NS</i>	<i>0,265***</i>	<i>NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large, une certaine mesure ou un peu.*

NS : non significatif

NV : Test Chi Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.3. La percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones

4.3.1. Las evoluciones que muestran un impacto en la escuela.

Se observa que existe una alta proporción de directivos que consideran importante o muy importante el impacto de las evoluciones escolares en la RM según el nivel de enseñanza, con porcentajes superiores al 94% (ver Tabla XVIII). En el caso de Quebec, en tanto, estos porcentajes están entre aproximadamente un 78% y un 85% (ver Tabla 4.6). Las diferencias por nivel educativo impartido por la escuela en los porcentajes de acuerdo no resultan significativas tanto en el caso de la RM como de Quebec.

Tabla XVIII: Las evoluciones escolares habiendo un impacto sobre la escuela según el nivel de enseñanza.

	La disminución de recursos humanos (N=78).	La disminución de otros recursos (N=79).	Una nueva repartición de responsabilidades y poderes (N=93).	Nuevas políticas de rendición de cuentas (N=94).
Básica	98,3%	94,9%	97,1%	98,6%
Básica y media	94,7%	100%	91,3%	95,7%
Total	97,4%	96,2%	95,7%	97,9%

Fuente: Elaboración en base a datos propios. Los porcentajes representan la suma de los valores de las categorías “Importante” y “Muy importante”. Ninguna diferencia entre niveles es estadísticamente significativa.

Tableau 4.6 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon l'ordre d'enseignement

		Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources	Nouvelle répartition des pouvoirs entre instances locales et centrales	Nouvelles politiques d'imputabilité
Québec	Primaire	84,7%	87,5%	81,9%	80,3%
	Mixte	84,2%	73,7%	57,9%	63,2%
	Secondaire	71,6%	78,5%	68,4%	73,4%
	Total	81,6%	84,8%	77,6%	77,9%
	V de Cramer	NS NV	NS NV	0,173** NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'évolution a un impact *très important* ou *important*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Existe una alta percepción por parte de los directivos de la RM acerca de la importancia que tendrían diversas evoluciones en sus establecimientos (ver Tabla x). En general, el porcentaje de directivos que encuentra importante o muy importante el impacto que tendrían dichas evoluciones es mayor a 80%, a excepción de la categoría referente a la evaluación estandarizada internacional (60,7%) y al sistema nacional de evaluación Docente más (77,1%). En Quebec también se observa que, aunque en un nivel menor a sus pares de la RM, la mayoría de los directivos consideran como importante o muy importante las diversas evoluciones listadas, a excepción de “la diversificación cultural de los alumnos”, con apenas un 30% de los directivos considerando esta evolución como importante o muy importante (no medida en el caso de la RM). Similar a lo que sucede en la RM, las evaluaciones

estandarizadas, tanto a alumnos como a profesores, presentan también porcentajes relativamente menores de directivos considerandolas como importantes o muy importantes.

Tabla XIX. Las evoluciones escolares que tienen impacto en la escuela

Evoluciones escolares	%
• Cambios de orden pedagógico	
Nuevos enfoques educativos (currículum) (N=96).	99,0
Las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TICs) en la enseñanza y en la gestión (N=96).	99,0
• La disminución de los recursos	
La disminución de recursos humanos (N=79).	97,5
La disminución de otros recursos (Por ej.: materiales, financieros) (N=80).	96,3
• Cambios en el modo de regulación escolar	
Nuevas políticas de rendición de cuentas (Convenio de desempeño ADP, Convenio de desempeño colectivo, Plan de mejoramiento, lo cuales están asociadas a metas de matrícula, asistencia, resultados, etc.) (N=95).	97,9
Una nueva repartición de responsabilidades y poderes entre las instancias centrales, locales y al interior de la escuela (la Superintendencia de educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Dirección Provincial, el Municipio, la Dirección de la escuela) (N=94).	95,7
Evaluación estandarizada de alumnos (evaluación de ATEs a nivel comunal, PSU, Simce) (N=95).	80,0
Evaluación estandarizada internacional (TIMSS, SMSO, PISA entre otras) (N=84).	60,7
Sistema nacional de evaluación docente "Docente más" (N=96).	77,1
Concursabilidad de los cargos de directores (ley 20.501) (N=95).	89,5
Los nuevos sistemas de evaluación y orientación (Agencia de calidad de la educación) (N=94).	93,6
El nuevo sistema de supervisión (Superintendencia de educación Escolar) (N=90).	91,1
• Cambios de orden sociodemográfico y evoluciones sociales	
Los movimientos en el seno del personal escolar: redistribución o renovación, reasignación de funciones inscritas en el establecimiento (N=86).	87,2
La variación del número de estudiantes (N=94).	92,6
Los cambios socioeconómicos en la sociedad (N=92).	92,4

Fuente: Elaboración en base a datos propios. Los porcentajes representan la suma de los valores de las categorías "Importante" y "Muy importante".

Tableau 4.3 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon les régions

	Diminution des ressources		Changements d'ordre démographique		Évolutions sociales		Changements d'ordre pédagogique		Changements dans le mode de régulation scolaire				
	Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources	Mouvements au sein du personnel scolaire	Variation du nombre d'élèves	Changements socio-économiques dans l'environnement	Diversification culturelle des élèves	TIC dans enseignement et gestion	Nouvelles approches éducatives	Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	Réorganisation des conseils scolaires	Évaluation standardisée des élèves	Nouvelles politiques d'imputabilité	Évaluation formelle des enseignants
Tous ordres confondus													
Atlantique	90,0%	91,9%	74,4%	72,4%	65,3%	32,4%	92,6%	94,2%	78,9%	74,1%	84,3%	84,8%	70,8%
Colombie-Britannique	83,4%	85,1%	61,6%	65,0%	58,2%	49,8%	84,1%	85,1%	65,7%	28,4%	76,9%	83,5%	43,0%
Ontario	87,7%	88,3%	71,3%	62,5%	56,1%	46,5%	89,0%	91,4%	71,3%	55,6%	80,6%	81,2%	75,9%
Prairies	86,5%	86,9%	58,7%	73,3%	61,2%	49,5%	88,2%	92,1%	70,5%	44,4%	66,2%	73,0%	59,2%
Québec	81,6%	84,8%	76,9%	65,6%	57,3%	30,0%	89,6%	95,1%	77,6%	67,4%	53,0%	77,9%	52,6%
Territoires	67,3%	75,9%	74,1%	68,5%	70,9%	69,1%	81,8%	83,3%	52,7%	29,1%	67,3%	60,0%	60,0%
Ensemble du Canada (N)	85,4% (1777)	87,1% (1810)	68,7% (1423)	67,6% (1409)	59,6% (1238)	42,9% (893)	88,6% (1849)	91,6% (1910)	72,2% (1502)	53,5% (1113)	71,7% (1493)	79,0% (1645)	61,6% (1280)
<i>V de cramer</i>	<i>0,117***</i>	<i>0,089**</i>	<i>0,153***</i>	<i>0,093**</i>	<i>NS</i>	<i>0,189***</i>	<i>NS</i>	<i>0,122*** NV</i>	<i>0,122***</i>	<i>0,305***</i>	<i>0,247***</i>	<i>0,128***</i>	<i>0,237***</i>
Primaire													
Atlantique	89,8%	92,5%	70,8%	73,3%	62,0%	31,7%	91,5%	93,1%	85,6%	77,1%	86,8%	87,6%	72,7%
Colombie-Britannique	86,8%	88,2%	59,8%	64,4%	56,4%	51,2%	83,9%	88,8%	70,4%	28,4%	77,8%	88,8%	46,1%
Ontario	88,3%	90,1%	73,9%	63,1%	57,1%	49,0%	89,8%	91,1%	71,0%	55,2%	79,9%	81,4%	76,6%
Prairies	89,2%	88,6%	59,7%	73,9%	67,1%	58,0%	88,2%	94,8%	74,5%	42,2%	69,7%	76,8%	58,3%
Québec	84,7%	87,5%	76,5%	66,9%	60,1%	32,4%	90,7%	97,3%	81,9%	72,1%	58,1%	80,3%	56,7%
Territoires	81,8%	86,4%	81,8%	61,9%	77,3%	63,6%	77,3%	90,5%	54,5%	27,3%	86,4%	72,7%	68,2%
Ensemble du Canada (N)	87,5% (1143)	89,3% (1167)	69,7% (909)	67,3% (880)	60,3% (786)	44,9% (588)	88,9% (1165)	93,0% (1218)	75,7% (988)	55,3% (722)	74,2% (971)	82,3% (1075)	63,8% (833)
<i>V de cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>0,153***</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>0,205***</i>	<i>NS</i>	<i>0,114*** NV</i>	<i>0,150***</i>	<i>0,339***</i>	<i>0,226***</i>	<i>0,112*** NV</i>	<i>0,233***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'évolution a un impact *très important* ou *important*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.3.1.1. El aumento de la competencia entre establecimientos

En el caso de efectos relacionados con la competencia entre escuelas, es posible ver una percepción más fuerte por parte de los directivos de la RM, en comparación con los de Quebec. Mientras en el primer caso, el porcentaje de directivos que considera como importante o muy importante los diferentes aspectos ligados a la competencia entre escuelas va de aproximadamente un 74% a un 90% (ver tabla XX), en el caso quebequense estos se concentran apenas alrededor de un 40% (ver tabla 4.14). Cabe destacar, sin embargo, que mientras las diferencias por nivel educativo ofrecido por la escuela son en general no significativas para la RM (a excepción de la variable “El efecto de la competencia sobre la

tarea del director”, con una mayor importancia en el caso de los directivos de escuelas que sólo ofrecen enseñanza básica), en el caso de Quebec, son los directivos de las escuelas secundarias los que sistemáticamente perciben mayores efectos de la competencia entre escuelas, con porcentajes significativamente más altos que en el resto de los niveles educativos.

Tabla XX: La competencia entre escuelas según el nivel de enseñanza

		El aumento de competencia entre escuelas de su sector (N=97)	El efecto de la competencia sobre la tarea del director (N=95)	El efecto sobre el reclutamiento y retención de los estudiantes (N=96)	El efecto sobre el reclutamiento y la retención del personal (N=92)
Básica		78,4%	86,1%*	93,2%	78,3%
Básica y media		60,9%	65,2%	82,6%	65,2%
Total		74,2%	81,1%	90,6%	75,0%

Fuente: Elaboración en base a datos propios. Los porcentajes representan la suma de los valores de las categorías “Importante” y “Muy importante”. Chi-cuadrado: $p=0,05^*$; $p=0,001^{***}$

Tableau 4.14 La compétition entre les écoles selon l'ordre d'enseignement

		Accroissement de la compétition entre les écoles	Effet de la compétition sur la tâche de directeur	Effet de la compétition sur le recrutement et maintien élèves	Effet de la compétition sur le recrutement et maintien du personnel
Québec	Primaire	39,3%	36,1%	36,8%	37,7%
	Mixte	26,3%	15,8%	21,1%	27,8%
	Secondaire	69,5%	54,7%	72,3%	58,1%
	Total	45,8%	39,5%	44,3%	42,0%
	<i>V de cramer</i>	0,269***	0,193***	0,318***	0,184***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'accroissement de la compétition ou ses effets sont *très importants* ou *importants*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.3.1.2. Los efectos sobre la función del director de escuela

En el caso de la percepción que tienen los directores sobre su propia función, se observan porcentajes algo más similares que los vistos anteriormente al comparar la RM con Quebec. Para ambas regiones, es la variable “He aprendido a reducir el impacto de los cambios en el personal” la que en general tiene un mayor grado de acuerdo por parte de los directivos

(85,4% en la RM y 74,1% en Quebec) (ver tabla XXI para la RM y tabla 4.21 para Quebec). Aunque en el caso quebequense no se hacen pruebas para establecer si hay diferencias significativas por nivel educativo en las variables, sí es posible establecer para la RM algunas diferencias por nivel educacional impartido por la escuela a la que pertenece el directivo, en específico, para la variable “Estoy más motivado” y “He tenido que perfeccionarme en otras áreas”, siendo los directivos de las escuelas básicas los que en mayor medida están de acuerdo con dichas afirmaciones.

Tabla XXI: Los efectos de las evoluciones escolares sobre las funciones del director

	Mi control de la situación ha disminuido (N=92)	Estoy más motivado (N=95)	He aprendido a reducir el impacto de los cambios en el personal (N=89)	He tenido que perfeccionarme en otras áreas (N=92)
Básica	32,9%	86,1%*	86,8%	84,1%*
Básica y media	18,2%	65,2%	81,8%	60,9%
Total	29,3%	81,1%	85,4%	78,3%

Fuente: Elaboración en base a datos propios. Los porcentajes representan la suma de las categorías “de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Chi-cuadrado: $p=0,05^*$; $p=0,001^{***}$

Tableau 4.21 Les effets des évolutions scolaires sur la fonction de direction selon les régions

		Diminution maîtrise de situation	Augmentation motivation	Apprendre à réduire coûts humains des changements	Suivi d'une formation additionnelle
Tous ordres confondus	Atlantique	46,0%	52,9%	55,8%	70,6%
	Colombie-Britannique	46,9%	49,2%	58,3%	57,7%
	Ontario	54,0%	45,6%	56,5%	72,1%
	Prairies	41,4%	56,4%	60,2%	66,2%
	Québec	36,6%	55,1%	74,1%	65,8%
	Territoires	42,6%	65,4%	70,4%	60,0%
	Ensemble du Canada	45,2%	52,0%	61,2%	66,9%
	<i>V de cramer</i>	0,124***	0,095**	0,139***	0,102***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui sont *entièrement d'accord* et *plutôt d'accord* avec l'effet.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

En el caso de los directivos de la RM se observa que el porcentaje de directivos que considera como importantes o muy importantes los diversos efectos provocados por las evoluciones escolares enunciados en la encuesta es en general alto, con porcentajes sobre el

70% (ver tabla XXII), a excepción de la variable “Fortalecimiento de bandos y rivalidades”, con un porcentaje de alrededor de 59%. El efecto que la mayor proporción de directivos considera como importante o muy importante (alrededor de un 94%) es “Mayor demanda de formación”. Cabe destacar que no existen diferencias estadísticamente significativas por el nivel de enseñanza impartido por la escuela. Para el caso quebequense (ver tabla 4.28), coincidentemente, también es la mayor demanda de formación el efecto que la mayor cantidad de directivos considera como importante o muy importante (alrededor de un 89% en el grupo total de directivos). En la vereda opuesta, el efecto que menos directivos percibieron fue “Deterioro del clima escolar” (apenas un 30% de los directivos consideraron este cambio como importante o muy importante para su establecimiento). Para el caso quebequense no se indagó en la significancia estadística de las diferencias por nivel de enseñanza impartido por el establecimiento.

4.3.1.3. Los efectos sobre las escuelas

Tabla XXII: Los efectos de las evoluciones escolares en las escuelas.

	Mayor demanda de formación (N=94)	Mejor calificación profesional del personal docente (N=96)	Mejoramiento del éxito y la perseverancia Escolar (N=94)	Mejor inserción social de los alumnos (N=93)	Cambios profundos en los puntos de referencia (N=94)	Clima de fuerte desconfianza y resistencia a los cambios (N=92)	Fortalecimiento de bandos y rivalidades (N=82)	Baja en la calidad del proceso de enseñanza (N=92)	Deterioro del clima escolar (N=87)	Mayor involucramiento de los padres (N=96)
Básica	93,0%	87,7%	94,4%	84,7%	86,1%	84,3%	59,7%	83,1%	71,2%	78,1%
Básica y media	95,7%	87,0%	86,4%	81,0%	81,8%	86,4%	55,0%	95,2%	81,0%	69,6%
Total	93,6%	87,5%	92,6%	83,9%	85,1%	84,8%	58,5%	85,9%	73,6%	76,0%

Fuente: Elaboración en base a datos propios. Los porcentajes representan la suma de los valores de las categorías “Importante” y “Muy importante”. Chi-cuadrado: $p=0,05^*$; $p=0,001^{***}$

Tableau 4.28 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles selon les régions

		Plus forte demande de formation	Meilleure qualification des enseignants	Amélioration de la réussite scolaire	Meilleure insertion sociale des élèves	Perte des points de repère	Climat de plus forte confiance	Renforcement des rivalités	Baisse de la qualité des services	Détérioration du milieu de vie à l'école	Implication plus grande des parents
Tous ordres confondus	Atlantique	84,4%	72,0%	60,9%	59,5%	59,6%	55,9%	26,8%	64,2%	35,9%	54,6%
	Colombie-Britannique	67,1%	47,6%	60,9%	63,7%	55,8%	69,1%	42,7%	59,4%	36,8%	62,9%
	Ontario	84,9%	53,6%	49,1%	38,9%	63,7%	75,3%	45,5%	70,1%	49,6%	51,2%
	Prairies	79,6%	55,7%	59,1%	54,0%	53,5%	58,1%	29,3%	51,7%	35,0%	52,7%
	Québec	89,1%	60,0%	54,2%	54,5%	80,0%	73,4%	35,0%	57,3%	30,8%	43,2%
	Territoires	78,2%	65,5%	60,0%	46,3%	55,6%	56,6%	40,0%	44,4%	25,9%	32,7%
	Ensemble du Canada	81,6%	57,6%	56,2%	52,4%	62,6%	66,7%	36,4%	60,3%	38,0%	51,7%
	V de cramer	0,177***	0,150***	0,095**	0,174***	0,193***	0,172***	0,151***	0,147***	0,147***	0,132***

Source : Enquête Directeurs, Teachean, 2005
 Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'effet est très important ou important.
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Al consultar a los directivos sobre los efectos positivos que tendrían diversos cambios dentro de sus establecimientos, es posible ver en un nivel general una alta percepción de los efectos que tendrían dichas evoluciones. Se observa que es la profesionalización docente el efecto considerado más relevante, con alrededor de un 94% de los directivos manifestando que las evoluciones escolares tendrían este efecto en su establecimiento, sin diferencias estadísticamente significativas por nivel de enseñanza del colegio. Para el caso quebequense, en cambio, es la integración de los alumnos a la sociedad el efecto que sería más relevante: 85% considera que las evoluciones escolares vividas tendrían este efecto en cierta o gran medida en el establecimiento. No se observan diferencias relevantes según nivel educativo en estas percepciones ni en la RM ni en Quebec.

Tabla XXIII : Los efectos positivos anticipados de las evoluciones escolares sobre las escuelas.

	Integración de los alumnos a la sociedad (N=97)	Profesionalización de los docentes (N=97)	La relación con los padres y apoderados (N=96)	El reconocimiento de la misión de la escuela (N=96)
Básica	93,2%	94,6%	87,8%	91,8%
Básica y media	91,3%	91,3%	81,8%	87,0%
Total	92,8%	93,8%	86,5%	90,6%

Fuente: Elaboración en base a datos propios. Los porcentajes representan la suma de los valores de las categorías “En cierta medida” y “en una amplia medida”. Chi-cuadrado: $p=0,05^*$; $p=0,001^{***}$

Tableau 4.36 Les effets positifs anticipés des évolutions scolaires sur les écoles selon les régions

		Intégration des élèves à la société	Professionnalisation des enseignants	Relations avec les parents	Reconnaissance de la mission
Tous ordres confondus	Atlantique	68,4%	79,3%	71,4%	70,5%
	Colombie-Britannique	69,8%	51,8%	67,9%	64,3%
	Ontario	57,1%	61,2%	58,5%	59,7%
	Prairies	67,2%	69,2%	68,8%	63,6%
	Québec	84,6%	75,4%	76,2%	81,6%
	Territoires	61,8%	67,3%	61,8%	61,1%
	Total	68,5%	67,4%	67,7%	67,2%
	<i>V de Cramer</i>	0,198***	0,192***	0,133***	0,167***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que les évolutions scolaires auront cet effet *dans une large ou une certaine mesure*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.4.El trabajo de los directores de escuelas: tareas asumidas, concepciones ideales del trabajo y su vivencia profesional.

4.4.1. Roles asumidos

Se observa que la mayoría (prácticamente, un 100%) de los directivos de la RM consideró como importante o muy importante los roles enunciados en la encuesta acerca de su labor directiva, sin diferencias significativas según nivel de enseñanza (ver Tabla XXIV). En el caso quebequense (ver tabla 5.3), también el porcentaje de directivos que considera estos roles como importantes o muy importantes es alto (superior al 90%) y aunque no se analiza la significancia estadística de las diferencias por nivel de enseñanza, sí es posible ver que para los roles “educador de los estudiantes” y “supervisar el trabajo de los profesores”, los porcentajes son alrededor de 10 puntos porcentuales más altos en el caso de las escuelas mixtas (alrededor de un 94%) que en el resto de los establecimientos.

Tabla XXIV. Los roles asumidos por los directivos según el nivel de enseñanza

	Ser líder pedagógico (N=97)	Educador de los estudiantes (N=95)	Supervisor del trabajo de los profesores (N=96)	Difundir la escuela en la comunidad (N=96)
Primaria	100,0%	98,6%	100,0%	98,6%
Secundaria y primaria	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Los porcentajes representan la suma de las categorías en baja medida, en cierta medida o en gran medida. Ninguna diferencia entre niveles es estadísticamente significativa.

Tableau 5.3 Les rôles assumés selon les régions

	Leader pédagogique	Éducateur des élèves	Superviseur du travail des enseignants	Promoteur de l'école dans la communauté
Tous ordres confondus				
Atlantique	87,9%	90,4%	95,3%	90,4%
Colombie-Britannique	92,8%	88,5%	92,1%	90,8%
Ontario	88,1%	82,7%	98,4%	92,0%
Prairies	92,5%	91,4%	93,8%	94,8%
Québec	85,6%	75,8%	87,1%	77,9%
Territoires	83,3%	96,3%	98,1%	98,1%
Ensemble du Canada	89,1%	85,7%	93,7%	89,6%
<i>V de cramer</i>	0,093***	0,171***	0,163*** NV	0,199***
Primaire				
Atlantique	89,2%	93,6%	97,3%	90,9%
Colombie-Britannique	92,6%	91,0%	92,0%	91,6%
Ontario	91,1%	83,1%	98,4%	91,1%
Prairies	93,8%	92,3%	94,3%	96,2%
Québec	85,5%	75,6%	86,6%	75,2%
Territoires	86,4%	95,5%	95,5%	95,5%
Ensemble du Canada	90,2%	85,9%	93,9%	88,5%
<i>V de cramer</i>	0,098* NV	0,197*** NV	0,189*** NV	0,231*** NV
Mixte				
Atlantique	91,5%	93,6%	89,4%	93,6%
Colombie-Britannique	96,3%	85,2%	92,6%	88,9%
Ontario	94,4%	88,9%	94,4%	77,8%
Prairies	89,1%	92,8%	91,4%	91,4%
Québec	88,9%	94,4%	94,4%	77,8%
Territoires	91,7%	100,0%	100,0%	100,0%
Ensemble du Canada	90,8%	92,6%	92,3%	90,5%
<i>V de cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV
Secondaire				
Atlantique	83,0%	81,8%	94,4%	87,5%
Colombie-Britannique	92,1%	82,9%	92,1%	89,5%
Ontario	77,2%	80,5%	99,1%	97,4%
Prairies	94,0%	87,9%	95,7%	96,6%
Québec	85,1%	72,8%	87,1%	86,2%
Territoires	50,0%	87,5%	100,0%	100,0%
Ensemble du Canada	85,5%	81,5%	94,1%	92,2%
<i>V de cramer</i>	0,222*** NV	NS NV	0,174** NV	0,180** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que le rôle (effectif) est *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.4.2. Concepciones ideales del rol del director

Se observan también porcentajes altos de los directivos que consideran como importante o muy importante desarrollar idealmente los diversos roles enunciados en la encuesta. En las dimensiones incluidas para la comparación por nivel de enseñanza de la escuela (ver Tabla XXV), para la RM un 100% declaró como importante o muy importante “Diseñar y planificar el proyecto educativo de la escuela”, “Fomentar cambios de políticas y de prácticas en la escuela”, “Supervisar el trabajo de los profesores”, y por lo tanto, no hay diferencias según nivel de enseñanza del establecimiento. Para el caso canadiense (no existen datos para Quebec en específico, ver Tabla 5.13), el porcentaje de directivos que considera que estos roles ideales son importantes o muy importantes es también alto (sobre el 95%), especialmente para las escuelas primarias y secundarias.

Tabla XXV. Los roles ideales de los directivos según el nivel de enseñanza

	Diseñar y planificar el proyecto educativo de la escuela (N=97)	Fomentar cambios de políticas y de prácticas en la escuela (N=96)	Supervisar el trabajo de los profesores (N=96)
Primaria	100,0%	100,0%	98,6%
Primaria y secundaria	100,0%	100,0%	100,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia

Tableau 5.13 Les rôles idéaux selon les ordres d'enseignement

	Planificateur du projet éducatif de l'école <i>idéalement</i>	Agent de changement <i>idéalement</i>	Superviseur du travail enseignant <i>idéalement</i>
Ensemble du Canada			
Primaire	96,5%	97,3%	97,5%
Mixte	90,0%	93,1%	91,3%
Secondaire	95,4%	98,5%	97,5%
Total	95,3%	97,1%	96,7%
<i>V de cramer</i>	0,101***	0,096***	0,117***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement, qui estiment que le rôle devrait *idéalement* être *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

4.4.3. Multiplicidad de responsabilidades

4.4.3.1. Responsabilidades asumidas

En términos generales³⁶, se observa que los directivos de la RM (ver tabla XXVI) asumen en mayor medida que sus pares quebequenses (ver tabla 5.24) distintas responsabilidades dentro de la escuela. Los mayores porcentajes de directivos que declaran ser completamente responsables se observan para la “Definición de programas pedagógicos” y “Supervisión de alumnos”, con alrededor de un 95%, mientras que los menores porcentajes se dan para el reclutamiento de profesores, de personal profesional y de personal técnico, con alrededor de un 55%. No existen diferencias estadísticamente significativas. En el caso de Quebec, los directivos cuentan con los porcentajes más altos para las responsabilidades asociadas a la “Sanción disciplinaria de alumnos”, con alrededor de un 90% en el nivel general y siendo especialmente preponderantes en el caso de las escuelas primarias y mixtas, con alrededor de un 94%, y la “Supervisión de alumnos”, con un 76% en el nivel general y alrededor de un 82% para las escuelas primarias (diferencias por nivel de enseñanza estadísticamente significativas).

³⁶Se dejará fuera de la comparación la variable asignación de tareas de enseñanza, ya que existe la sospecha que los directivos lo entendieron como su rol asignando las tareas de docencia a los profesores, y no que ellos mismos tuvieran una labor docente dentro del colegio.

	Trabajo de orden pedagógico				Relación con los profesores	Relación con los alumnos			Gestión del personal no docente	
	Asignación de tareas de enseñanza N=96	Definición programas Pedagógicos N=96	Elección material didáctico N=93	Evaluación material didáctico N=95	Reclutamiento de profesores N=93	Reclutamiento de alumnos N=60	Supervisión de alumnos N=96	Sanción disciplinaria de alumnos N=95	Reclutamiento de personal profesional N=94	Reclutamiento del personal técnico N=92
Primaria	93,2%	94,5%	84,5%	86,1%	55,7%	65,1%	94,5%	90,4%	52,1%	57,1%
Primaria y secundaria	91,3%	91,3%	86,4%	69,6%	60,9%	70,6%	95,7%	86,4%	56,5%	59,1%
Total	92,7%	93,8%	84,9%	82,1%	57,0%	66,7%	94,8%	89,5%	53,2%	57,6%

Tabla XXVI. Las responsabilidades asumidas según el nivel de enseñanza

Fuente: Elaboración propia. Los porcentajes representan la suma de las categorías “enteramente responsable” y “un rol mayor”. Ninguna diferencia entre niveles es estadísticamente significativa.

Tableau 5.24 Les responsabilités assumées selon l'ordre d'enseignement

	Travail d'ordre pédagogique				Relations avec les enseignants	Relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant	
	Tâche d'enseignement *	Définition des programmes pédagogiques	Choix matériel didactique	Évaluation matériel didactique	Recrutement d'enseignants	Recrutement des élèves	Encadrement des élèves	Sanction disciplinaire des élèves	Recrutement du personnel professionnel	Recrutement du personnel technique
Ensemble du Canada										
Primaire	35,0%	71,7%	59,8%	38,7%	59,4%	20,0%	83,0%	95,3%	21,3%	31,5%
Mixte	68,2%	81,3%	57,3%	43,8%	79,0%	30,5%	71,1%	90,6%	47,3%	49,3%
Secondaire	23,4%	81,4%	31,0%	20,8%	75,3%	37,4%	75,3%	84,3%	41,1%	39,7%
Total	36,6%	75,3%	52,5%	35,1%	65,9%	25,7%	79,6%	92,0%	29,6%	35,9%
V de Cramer	,274***	,109***	,243***	,172***	,177***	,172***	,115***	,170***	,237***	,132***
Atlantique										
Primaire	65,1%	52,2%	38,2%	20,0%	63,9%	6,1%	86,0%	98,9%	10,4%	21,7%
Mixte	70,5%	70,5%	42,2%	40,0%	56,5%	20,9%	76,1%	93,5%	31,1%	39,1%
Secondaire	24,7%	55,8%	19,5%	9,2%	74,7%	8,2%	83,7%	89,5%	25,6%	21,4%
Total	54,7%	55,7%	33,6%	19,9%	65,8%	8,7%	84,0%	95,6%	17,6%	24,2%
V de Cramer	,373***	NS	,186**	,236***	NS	,177** NV	NS	,202** NV	,225***	,146*
Colombie-Britannique										
Primaire	60,5%	81,8%	68,8%	46,7%	44,2%	18,5%	84,8%	96,0%	24,5%	26,8%
Mixte	64,3%	85,2%	66,7%	51,9%	82,1%	60,7%	57,1%	78,6%	64,3%	64,3%
Secondaire	38,2%	84,0%	34,2%	30,3%	59,2%	33,8%	82,7%	82,9%	39,5%	40,3%
Total	55,2%	82,7%	59,9%	43,0%	51,5%	26,3%	81,7%	91,1%	32,0%	33,7%
V de Cramer	,201***	NS NV	,305***	,152*	,235***	,293***	,205**	,240*** NV	,261***	,242***
Ontario										
Primaire	18,1%	75,9%	70,4%	47,2%	75,7%	22,5%	84,3%	95,8%	20,8%	29,3%
Mixte	66,7%	88,9%	68,4%	52,6%	94,7%	68,4%	42,1%	78,9%	73,7%	63,2%
Secondaire	5,1%	88,6%	33,0%	24,3%	85,0%	38,9%	73,5%	79,6%	28,9%	29,7%
Total	16,9%	79,2%	62,0%	42,3%	78,5%	27,9%	80,4%	91,6%	24,6%	30,7%
V de Cramer	,287*** NV	,138** NV	,320***	,196***	,121* NV	,235***	,220*** NV	,256*** NV	,240*** NV	,140**
Prairies										
Primaire	58,5%	79,0%	55,9%	40,3%	78,7%	26,4%	78,8%	93,4%	39,8%	45,7%
Mixte	74,8%	84,5%	58,9%	41,1%	81,7%	25,7%	78,2%	94,4%	43,3%	42,6%
Secondaire	47,8%	86,0%	28,4%	18,1%	88,6%	52,6%	75,4%	91,2%	66,4%	56,6%
Total	60,9%	82,4%	50,0%	35,0%	82,0%	32,7%	77,8%	93,2%	47,3%	47,4%
V de Cramer	,207***	NS	,249***	,204***	NS	,243***	NS	NS	,218***	NS
Québec										
Primaire	5,0%	66,4%	57,2%	33,1%	29,4%	20,6%	81,5%	93,4%	11,2%	31,9%
Mixte	15,8%	70,6%	64,7%	52,9%	88,2%	41,2%	64,7%	94,1%	47,1%	70,6%
Secondaire	5,2%	89,1%	40,2%	22,6%	59,8%	49,5%	60,7%	77,2%	41,3%	46,2%
Total	5,5%	71,9%	53,6%	31,5%	39,1%	28,4%	76,1%	89,7%	19,8%	36,9%
V de Cramer	NS NV	,212*** NV	,150**	,136*	,339***	,278*** NV	,211*** NV	,226*** NV	,349*** NV	,193***
Territoires										
Primaire	39,1%	68,2%	45,5%	36,4%	81,8%	40,9%	77,3%	90,9%	47,6%	52,4%
Mixte	72,0%	80,0%	52,0%	44,0%	83,3%	4,0%	64,0%	84,0%	60,0%	64,0%
Secondaire	12,5%	75,0%	25,0%	25,0%	87,5%	-	100,0%	87,5%	37,5%	50,0%
Total	50,0%	74,5%	45,5%	38,2%	83,3%	18,5%	74,5%	87,3%	51,9%	57,4%
V de Cramer	,432*** NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	,479*** NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui déclarent être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

* Il s'agit du pourcentage de directeurs qui ont une tâche d'enseignement

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.4.3.2. Concepciones ideales de las responsabilidades del director

También para las responsabilidades deseadas, un alto porcentaje de directivos respondió que le gustaría tener un rol relevante en relación a diversas funciones (ver tabla XXVII). El mayor porcentaje se observa para “la supervisión del trabajo de los profesores”, con alrededor de un 94% de los directivos declarando querer tener idealmente un rol enteramente responsable o mayor. Sólo se observan diferencias estadísticamente significativas según nivel de enseñanza para la responsabilidad “Supervisión de alumnos”, con un porcentaje veinte puntos porcentuales más alto de directivos declarando querer tener un rol preponderante en este ámbito en el caso de las escuelas con enseñanza primaria y secundaria en comparación de establecimientos con solo enseñanza primaria (95% versus 75%). Para el caso quebequense (ver Tabla 5.37), hay coincidencia respecto a la responsabilidad que en mayor medida los directivos quisieran asumir al interior del establecimiento, es “la supervisión del trabajo docente” (94,6%, sin diferencias estadísticamente significativas por nivel de enseñanza). En el caso de la responsabilidad “Supervisión de alumnos”, al igual que en el caso de los directivos de la RM, existen diferencias estadísticamente significativas por nivel de enseñanza, pero en el caso quebequense estas diferencias muestran un mayor porcentaje de directivos de escuelas primarias queriendo asumir idealmente este rol (75% en escuelas con solo enseñanza primaria, versus un 63% en escuelas mixtas y un 57% en escuelas secundarias)

	Trabajo de orden pedagógico		Gestión de recursos	Relación con los profesores	Relación con los alumnos		
	Elección material didactico idealmente N=92	Evaluación material didactico idealmente N=91	Gestión de fondos generados idealmente N=81	Supervisión del trabajo de los profesores idealmente N=92	Reclutamiento de alumnos idealmente N=64	Supervisión de alumnos idealmente N=90	Sanción disciplinaria de alumnos idealmente N=89
Primaria	72,9%	77,1%	82,0%	94,4%	70,8%	75,4%	73,9%
Primaria y secundaria	77,3%	66,7%	80%	90,5%	62,5%	95,2%*	75,0%
Total	73,9%	74,7%	81,5%	93,5%	68,8%	80,0%	74,2%

Tabla XXVII: Las responsabilidades según nivel de enseñanza

Fuente: Elaboración propia. Los porcentajes representan la suma de las categorías “enteramente responsable” y “un rol mayor”. Chi-cuadrado: $p=0,05^*$; $p=0,001^{***}$

Tableau 5.37 Les responsabilités idéales selon l'ordre d'enseignement

	Travail d'ordre pédagogique		Gestion des ressources	Relations avec les enseignants	Relations avec les élèves		
	Choix du matériel didactique idéalement	Évaluation du matériel didactique idéalement	Gestion des fonds générés idéalement	Supervision du travail des enseignants idéalement	Recrutement des élèves idéalement	Encadrement des élèves idéalement	Sanction disciplinaire des élèves idéalement
Québec							
Primaire	68,0%	49,3%	88,8%	95,7%	36,1%	74,9%	82,6%
Mixte	81,3%	62,5%	81,3%	93,8%	43,8%	62,5%	75,0%
Secondaire	56,3%	43,2%	74,4%	91,2%	61,8%	56,8%	62,9%
Total	65,9%	48,4%	85,3%	94,6%	42,5%	70,2%	77,7%
<i>V de Cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>,171** NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>,220***</i>	<i>,170*** NV</i>	<i>,199*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, pour chaque ordre et chaque région, qui déclarent souhaiter *idéalement* être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.5. La experiencia profesional

4.5.1. La satisfacción profesional global en relación a las condiciones de trabajo

Existen diferentes grados de satisfacción para los diversos ámbitos profesionales consultados en la encuesta a los directivos de la RM. De las áreas consultadas, es la de desarrollo profesional la que cuenta con una mayor satisfacción (directivos satisfechos o muy satisfechos). En el caso de los directivos de establecimientos con enseñanza primaria y secundaria, un 100% declaró estar satisfecho o muy satisfecho con su desarrollo profesional, mientras que los directivos de primaria alcanzaron un 86,5% en esta área siendo esta la única diferencia estadísticamente significativa entre niveles de enseñanza. A la inversa, el área de remuneración cuenta con una muy baja satisfacción por parte de los directivos encuestados, siendo especialmente baja en el caso de los directivos de establecimientos que imparten sólo enseñanza primaria (apenas alrededor de un 26% se declaró satisfecho o muy satisfecho), aunque las diferencias entre niveles de enseñanza para esta variable no son estadísticamente significativas.

En el caso de Quebec (ver Tabla 5.54, que considera sólo algunas de las dimensiones de satisfacción), la mayor satisfacción se da para el área de responsabilidades laborales, con alrededor de un 80% satisfechos o muy satisfechos, siendo esta satisfacción especialmente alta para los directivos de escuelas mixtas (100% se declara satisfecho o muy satisfecho al respecto, aunque no se estudió, para el caso quebequense, la significancia estadística de las diferencias por nivel de enseñanza del establecimiento del directivo).

Cabe destacar que, para los directivos de la RM, los porcentajes de satisfacción en el área de responsabilidades laborales son similares a los vistos para los directivos quebequenses. A la inversa, es la carga de trabajo la dimensión con una más baja satisfacción, con apenas alrededor de un 44% de los directivos quebequenses declarándose satisfecho o muy satisfecho, a excepción de aquellos directivos de escuelas mixtas, que declaran un nivel considerablemente más alto de satisfacción (72,2%). La remuneración también es una dimensión con una baja satisfacción por parte de los directivos quebequenses: apenas alrededor de un 46% de ellos declara estar satisfecho o muy satisfecho con esta área, contando los directivos de escuelas secundarias con una mayor satisfacción en esta área (alrededor de un 60%).

Tabla XXVIII. La satisfacción profesional de los directivos

	Apoyo de superiores N=97	Mi carga de trabajo N=97	La Remuneración N=97	El reconocimiento de mi función N=96	Efectos en mi vida personal N=94	La definición de mis funciones por la normativa vigente N=97	Mis responsabilidades laborales N=97	Mi desarrollo profesional N=97	Mi autonomía profesional N=96
Primaria	73,0%	68,9%	25,7%	58,9%	76,1%	71,6%	81,1%	86,5%	63,0%
Primaria y secundaria	60,9%	78,3%	34,8%	65,2%	87,0%	87,0%	100%*	100%	65,2%
Total	70,1%	71,1%	27,8%	60,4%	78,7%	75,3%	85,6	89,7%	63,5%

Fuente: Elaboración propia. Los porcentajes representan la suma de las categorías “muy satisfecho” y “satisfecho”.

Chi-cuadrado: p=0,05*; p=0,001***

Tableau 5.54 La satisfaction professionnelle selon les régions

	Charge de travail	Rémunération	Encadrement du travail par des normes juridiques	Imputabilité
Tous ordres confondus				
Atlantique	42,5%	39,6%	49,8%	77,2%
Colombie-Britannique	49,3%	62,0%	65,6%	87,6%
Ontario	41,5%	58,5%	55,7%	79,0%
Prairies	54,8%	51,7%	59,7%	85,9%
Québec	44,0%	45,8%	67,8%	83,0%
Territoires	58,2%	78,2%	54,5%	78,2%
Ensemble du Canada	46,7%	52,6%	59,4%	82,3%
<i>V de Cramer</i>	,110***	,173***	,125***	,100***
Primaire				
Atlantique	45,5%	43,4%	50,0%	78,5%
Colombie-Britannique	48,8%	60,4%	64,9%	87,2%
Ontario	40,8%	59,1%	58,4%	79,5%
Prairies	55,5%	47,6%	60,5%	88,2%
Québec	41,7%	41,4%	67,1%	78,8%
Territoires	59,1%	81,8%	68,2%	90,9%
Ensemble du Canada	45,6%	51,6%	60,6%	82,0%
<i>V de Cramer</i>	,111**	,179***	,113**	,109**
Mixte				
Atlantique	47,9%	44,7%	62,5%	81,3%
Colombie-Britannique	63,0%	74,1%	77,8%	100,0%
Ontario	63,2%	57,9%	57,9%	73,7%
Prairies	49,6%	56,1%	62,1%	87,9%
Québec	72,2%	44,4%	66,7%	100,0%
Territoires	60,0%	76,0%	48,0%	64,0%
Ensemble du Canada	54,0%	57,1%	62,5%	85,6%
<i>V de Cramer</i>	NS	,200**	NS	,271***
Secondaire				
Atlantique	33,3%	28,9%	42,7%	72,2%
Colombie-Britannique	46,1%	61,8%	63,2%	84,2%
Ontario	40,0%	56,5%	46,1%	78,3%
Prairies	59,8%	53,8%	55,2%	79,5%
Québec	45,7%	59,6%	70,2%	92,6%
Territoires	50,0%	75,0%	37,5%	87,5%
Ensemble du Canada	45,6%	52,6%	54,6%	81,2%
<i>V de Cramer</i>	,182** NV	,233*** NV	,205*** NV	,170**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent être *entièrement* ou *plutôt satisfaits*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

4.5.2. La satisfacción general vinculada a las relaciones sociales en la escuela

Para esta sección es importante señalar que no se preguntaron todas las categorías, por una cuestión de pertinencia para la RM. Así los datos muestran que en general, los directivos de la RM se declaran satisfechos o muy satisfechos con las relaciones que establecen con distintos actores relevantes en su quehacer, con valores que superan el 70% (ver Tabla XXIX). Los mayores niveles de satisfacción se dan con los alumnos, con casi un 98% de los directivos declarándose satisfechos o muy satisfechos, siguiéndole la satisfacción con el personal docente y profesional no docente (alrededor de un 96% de directivos satisfechos o muy satisfechos). A la inversa, aun cuando la satisfacción prima por sobre la insatisfacción, son las relaciones con representantes sindicales o gremiales y jefes superiores³⁷ las que cuentan con un menor nivel de satisfacción (alrededor de un 70%, y de un 75,9%, respectivamente). Aunque no existen datos para Quebec en específico, podemos ver que también en Canadá (ver Tabla 5.58) los niveles de satisfacción de los directivos son altos, y, al igual que en el caso de la RM, el porcentaje más alto de satisfacción se da para la relación con los alumnos (99% de los directivos encuestados), siguiéndole el porcentaje de satisfacción con el personal docente (96% de los directivos encuestados). De igual modo que en la RM, el porcentaje más bajo de satisfacción se da en relación a los jefes superiores, con un 85,2%.

³⁷ Los jefes superiores equivalen a “les cadres scolaires”.

Tabla XXIX. La satisfacción relacional de los directivos

	Muy satisfecho	Satisfecho	Insatisfecho	Muy insatisfecho	N
Alumnos	40,6%	57,1%	1,1%	1,1%	91
Personal docente	37,4%	58,2%	4,4%	0%	91
Otros administradores	20,0%	57,5%	21,3%	1,3%	80
Padres	20,9%	57,1%	17,6%	4,4%	91
Otros empleados profesionales no docentes	45,6%	50,0%	4,4%	0%	90
Asistentes de profesores	42,7%	48,3%	9,0%	0%	89
Representates sindicales o gremiales	17,1%	52,4%	20,7%	9,8%	82
Redes de apoyo de la escuela	24,7%	59,6%	13,5%	2,2%	89
Equipo de gestión	51,1%	42,2%	6,7%	0,0%	90
Jefes superiores	26,4%	49,5%	22,0%	2,2%	91

Fuente: Elaboración propia.

Tableau 5.58 La satisfaction relationnelle

	Entièrement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Entièrement insatisfait	Total	N
Élèves	70,5%	28,4%	,8%	,2%	100,0%	2047
Personnel enseignant	54,6%	41,8%	3,4%	,2%	100,0%	2070
Autres gestionnaires de l'école	57,3%	37,7%	4,4%	,6%	100,0%	2074
Parents	40,2%	53,8%	5,5%	,6%	100,0%	2079
Autres employés professionnels (par exemple, bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs, conseillers pédagogiques)	45,1%	49,7%	4,7%	,5%	100,0%	2073
Aide-enseignants (par exemple, surveillants, techniciens en éducation spécialisée)	44,4%	43,2%	4,4%	,5%	100,0%	2072
Représentants de la collectivité	33,0%	56,8%	9,9%	,3%	100,0%	2062
Agents sociaux intervenant dans l'école (par exemple, services de santé, services de police, organismes culturels)	33,4%	54,6%	10,6%	1,4%	100,0%	2069
Cadres scolaires	32,4%	52,8%	12,5%	2,3%	100,0%	2073

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Capítulo 5: Interpretación de resultados

En el presente capítulo se realizará una revisión reflexiva sobre la problemática planteada en este estudio y los resultados de la encuesta, con sus datos ya analizados. Se pretende reflexionar a partir de la integración de los diversos antecedentes, datos e información recabada a través de la encuesta dirigida a directores de la Región Metropolitana de Santiago y los correspondientes a Quebec, en su estudio original, destacando aquellos aspectos más significativos y que comparados, dan vida a similitudes y diferencias de los contextos escolares y sus cambios. Esto con el propósito de responder a las preguntas que motivaron esta investigación: ¿Cómo los directores de escuela de la Región Metropolitana de Santiago de Chile comprenden las transformaciones en el ámbito educativo? ¿Cómo viven, conciben y ejercen ellos hoy su trabajo? y ¿Qué elementos comparten o no el sistema escolar de Quebec y de Chile?

5.1. Los procesos de descentralización en la RM y en Quebec como el escenario en el que se desarrolla la educación escolar.

Se constató que existe una variada literatura que aborda diversas temáticas ligadas a las evoluciones escolares en el marco de los cambios estructurales en la gestión de los sistemas de educación escolar. En dicha literatura se destaca la instalación de modelos de descentralización, la que propone mejorar la eficacia del servicio público, propiciando según sus gestores, la autonomía y la responsabilidad por sus resultados. Esto a través de la modernización de la gestión pública como un imperativo del *New Public Management*, aspecto en que la OCDE ha tenido un rol esencial por medio de sus orientaciones y recomendaciones para los países miembros.

Existen diversas visiones sobre la implementación de este modelo, puesto que presenta particularidades según los énfasis que cada gobierno desea imprimir. En efecto, los procesos de descentralización en Quebec y Chile dan curso a un marco normativo que fue configurando una nueva estructura del sistema escolar, especialmente, en la asignación de roles, funciones y responsabilidades en los distintos niveles de la administración, en las que se pueden encontrar algunos aspectos coincidentes.

Una de las primeras distinciones a remarcar del modelo de descentralización implementado en Quebec y Chile, es su génesis. Para Quebec tiene su origen en una cultura de participación democrática, la que concibe un estilo de gobernanza en coherencia, distribuyendo los roles y responsabilidades en diferentes niveles de la administración y gestión regional, todos liderados por el MELS. En tanto, para Chile el modelo de descentralización es impuesto en un contexto político de tensión social y resistencia hacia la dictadura militar, donde se realiza el traspaso administrativo de la educación escolar desde el Mineduc a los municipios. En este contexto y a pesar de las diferencias culturales y del origen que subyacen a estos procesos de descentralización, ambas políticas coinciden en mantener al Ministerio de Educación como entidad central en materia de la administración financiera, curricular y de evaluación de aprendizajes.

A este modelo se asocian algunos beneficios como el fomento a la autonomía, que muestra sus matices en cada caso. A saber, Quebec incorpora a nivel local una institución colegiada denominada Consejo Escolar, constituido por docentes y apoderados en igual número de representantes, quienes están mandatados a administrar el establecimiento, contando para ello con la facultad de adoptar decisiones referidas a sus proyectos educativos diferenciados, programas especiales y acuerdos establecidos para el

mejoramiento escolar, rindiendo las cuentas correspondientes. Por su parte, si bien en Chile existe esta instancia, la participación en ella está circunscrita a un representante por estamento, elegido a través de diversas modalidades, siendo en su mayoría designados por el director del establecimiento. Ellos son convocados cuatro veces al año, para tratar temáticas también definidas por el director, y su carácter es consultivo.

Además, en el caso de Chile este fomento de la autonomía resulta relativo, ya que depende de la realidad socioeconómica de cada municipio los aportes complementarios que percibirán los establecimientos ahora a su cargo, junto con el énfasis político en las orientaciones y prioridades del gobierno local.

La descentralización en ambos escenarios genera cambios en las estructuras administrativas que, aunque resultan similares, sus orientaciones políticas son muy diferentes. Así para Quebec éstas podrían responder a un énfasis puesto en la autonomía del establecimiento a fin de fortalecer la administración de la educación pública, donde resulta clave el rol que desempeñan los distintos niveles de gobernanza de la organización, ya sea la Comisión Escolar como organismo intermedio que se ocupa de organizar los servicios educativos en los establecimientos de educación escolar, o el Consejo Escolar como instancia representativa y democrática de la cual se hace parte a los apoderados y es regida por el director de escuela, sin derecho a voto.

Desde esta óptica, la autonomía de la gestión local como lo indica Candoli (1995, p.xi citado en Eurydice, 2000) sería un medio para obligar a las escuelas a asumir la responsabilidad por el destino de los niños que dependen de su jurisdicción. Para ello, ha sido necesario instalar capacidades de planificación, análisis y toma de decisiones lideradas

por el director de establecimiento en Quebec, quien actúa como garante en la implementación de los proyectos, planes de acción y acuerdos logrados en el Consejo Escolar. En tanto, para Chile la autonomía se encuentra más en la normativa que en la puesta en marcha, ya que las decisiones importantes se encuentran en manos del sostenendor y no en el director de escuela. De este modo, el director asume las decisiones y objetivos externos, que no siempre responden a las prioridades de su líder. A su vez, los municipios delegan, en parte, a los directores de establecimiento la toma de decisiones, quienes luego tendrán que suministrar la cuenta pública del nivel de logro alcanzado.

En esta dinámica es posible observar el incremento o complejización del rol, funciones y responsabilidades del director, ya que el éxito de sus compromisos depende de la puesta en marcha de sus capacidades.

Junto con esto, en ambas realidades la modificación estructural del sistema obedece a una lógica de mercado o cuasi mercado (Maroy, 2008), el que se ve reflejado en las responsabilidades que delega el Estado por decreto, ya sea a través de las Comisiones escolares para Quebec o a los municipios para Chile. De igual forma el Estado en ambos casos, también establece reglas del juego que favorecen la privatización, a través de distintos mecanismos, como la libre elección de escuela y la competencia entre ellas, en el marco de estas políticas de regulación, en este caso, el mercado.

Estos mecanismos son comunes para Quebec y Chile, en efecto, en ambas regiones el Estado financia las escuelas privadas subvencionadas, aunque con distinto porcentaje. Así también establece normas para su funcionamiento como determinar las cuotas de inscripción y mensualidad del establecimiento. Junto con ello, brinda condiciones

privilegiadas para este sector educativo como, el derecho a la libre elección de las familias para escoger los establecimientos donde estudiarán sus hijos, y dispositivos de selección de los estudiantes, esto orientado principalmente a la identificación de estudiantes con rendimientos destacados. Lo que en el caso de Chile, la escuela municipal lo tiene prohibido³⁸. Así, para este contexto el concepto de autonomía presentada por Perrenoud (2001) aludida en el capítulo 2 adquiere sentido, ya que la autonomía delegada a los establecimientos públicos no se traduce más que en la obediencia de las reglas y directrices fijadas por la autoridad.

Otro ejemplo, en el que se puede observar las políticas de regulación relacionada con la competencia entre escuelas, se vincula con la responsabilidad de los directores para elaborar algunos programas particulares en Quebec o planes asociados a la obtención de recursos financieros en el caso de Chile, que aunque es optativo, resulta atractivo para todas las escuelas por el concepto económico asociado a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

En suma, la autonomía manifiesta beneficios relativos, dependiendo de los intereses de quienes tienen efectivamente el poder de decidir.

5.2. Características socioprofesionales de los directores de la Región Metropolitana y de Quebec.

Gracias a la investigación se pudo acceder a las percepciones de los directores de establecimiento de la RM sobre su trabajo y acerca de los cambios del sistema escolar, en

³⁸³⁸ Actualmente se tramita la Ley de inclusión, la cual pretende normar la prohibición de la selección de alumnos, la discriminación y el lucro en educación.

un marco de políticas de regulación propias del modelo de descentralización imperante en Chile y en Quebec. Dichas percepciones se exponen a continuación, ordenadas según las variables exploradas y siguiendo la lógica de análisis realizado en la investigación canadiense. De esta forma, se presentan los resultados, los que se van comparando inmediatamente con los hallazgos recogidos en Quebec, utilizando en algunos casos como referencia el nivel nacional, en ausencia de información local para Quebec.

5.2.1. Perfil socio demográfico y profesional de los directores de escuela.

La encuesta muestra que los directores de la RM tienen mayor edad que sus pares quebequenses, en todos los niveles educativos, siendo su edad promedio de 54 años para la RM y de 50 años para el caso canadiense. De hecho, en la RM, aunque en menor medida, ejercen directores con una edad superior a 60 años a diferencia de Quebec, donde prácticamente no existe este grupo en dicha muestra. Pareciera que los directores de la RM comienzan a ejercer principalmente a partir del tramo de 50 años, mientras que los de Quebec se distribuyen en forma homogénea en los tramos etarios de referencia en esta encuesta.³⁹

Respecto del género de quienes ejercen la dirección de establecimiento, la encuesta revela que en la RM existe mayor presencia de mujeres dentro de los directivos de escuelas de educación primaria, y de hombres en las de educación secundaria, resultados que concuerdan con los de Quebec, aunque en términos generales, existe una distribución más homogénea por género.

³⁹ -30 a 44; 45 a 50; 51 a 56; 57 a + 60

5.2.2. Perfil profesional de los directores de escuela: nivel de estudios y antigüedad.

En cuanto a la experiencia laboral de los directivos de escuela, se recoge que aquellos que se desempeñan en establecimientos con educación primaria y secundaria de la RM muestran alrededor del doble de experiencia que en el caso canadiense. En este tipo de escuelas, los años de antigüedad de los directores de la RM muestran cierto equilibrio según el género, mientras que la encuesta en nivel de Canadá muestra que los hombres tienen el doble de años de experiencia que las mujeres.

Asimismo, existe un reglamento que regula los requisitos mínimos de ingreso al cargo de director en Quebec, donde se exige una experiencia mínima de 5 años, según lo informado en el estudio canadiense de referencia, aun cuando también se describen algunas excepciones en la normativa canadiense.

Por su parte, el nivel educacional adquirido por los directores encuestados, en la RM muestran en su conjunto que han alcanzado mayoritariamente el grado académico de magíster (73%), mientras que solo la mitad de los de Quebec alcanzan este nivel en relación a sus pares chilenos, en su defecto, obtienen un diploma de Estudios superiores especilizados (DESS) que equivale a 2/3 del programa de magíster.

En esta línea, al observar la relación entre el nivel educativo alcanzado y el género de los participantes de las muestras comparadas, se evidencia que en ambas regiones tanto directores hombres como mujeres han realizado estudios superiores. En tal sentido, si bien como en otros casos no existen datos comparables para Quebec, considerando la muestra canadiense en su totalidad se destaca cierta predisposición en materia de formación académica de los directores, poniendo a los hombres en un nivel de estudios superior al de

las mujeres y con un grado de experiencia mayor que ellas, aspecto que no se observa en la composición del grupo de directores de la RM.

Por su parte, se advierten algunas diferencias respecto al grado académico alcanzado por los directores en relación al nivel educativo que imparten las escuelas a su cargo. De este modo, se advierte que la totalidad de los directivos de la RM que ejercen en escuelas con enseñanza primaria y secundaria, han cursado algún estudio de postgrado, no así los de escuelas que sólo imparten primaria, aspecto que resulta similar a la realidad quebequense. Con todo, se podría afirmar que los directores de escuelas que imparten enseñanza secundaria en ambas regiones muestran un mayor nivel de especialización que los de enseñanza primaria.

Estos resultados al ser confrontados con las disposiciones legales que regulan el perfil del cargo de director y los requisitos para acceder a él, muestran que, en Quebec desde el 2001 se estipula como exigencia para postular al cargo de director contar con el diploma de Estudios superiores especializado, no obstante un tercio de ellos ha obtenido el grado de magíster según el estudio de Cattonar. En tanto, para el caso chileno se estipula en los requisitos que los interesados deben contar con un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres y haber ejercido funciones docentes durante al menos 3 años en un establecimiento educacional.

En tal sentido, algunos autores como Carbone (2008, en Muñoz y Marfán, 2009; en Weinstein y Muñoz, 2012) ha estudiado el impacto que la formación académica de los directivos ha tenido en los procesos de aprendizaje y en el liderazgo ejercido en su labor. Sus hallazgos expresan que:

La mayoría de los directores en ejercicio han seguido cursos de especialización, estos se han enfocado principalmente en temas administrativos y muy poco en el ámbito de la gestión de la instrucción o pedagógica, lo que repercute en forma negativa en su posterior capacidad de prestar apoyo a los docentes...el tipo de grado obtenido por los directores no está correlacionado con la presencia de prácticas de liderazgo efectivo, así como tampoco con los resultados de aprendizaje de los alumnos en sus establecimientos... (p. 86)

De forma complementaria a estos resultados, es importante mencionar que el sistema de sueldos para el magisterio del sector municipal, define un incremento de remuneraciones a través del reconocimiento de estudios de postgrado, siendo el grado de magíster al que se asocia mayor ponderación de bonificación, aspecto que podría explicar el importante porcentaje de directores con estudios de postgrados.

5.3. Características de los establecimientos educativos.

Las escuelas en las que ejercen los directores de la RM tienen un promedio de 462 estudiantes, con una amplia variación por tipo de establecimiento de acuerdo a los niveles que atienden, siendo las escuelas que imparten tanto educación primaria como secundaria las más numerosas. En el caso de Quebec, el promedio y la dispersión de las escuelas en relación a la matrícula de estudiantes son similar a la de la RM en su conjunto, con un promedio de 433 alumnos.

Según la percepción de los directivos encuestados de la RM casi la totalidad de estos estudiantes se encuentra en un nivel socioeconómico bajo y medio bajo. Mientras que en el caso de Quebec los directores perciben que el estudiantado está compuesto en promedio

y en mayor medida por un nivel de ingresos bajos, sin embargo, a sus escuelas también asisten alumnos con un nivel socioeconómico alto.

Este resulta un elemento diferenciador que permite evidenciar que el alumnado de la muestra de la RM contaría con un perfil socioeconómico más bajo que el observado para el caso quebequense, esto porque el parámetro del nivel socioeconómico varía de un país a otro, considerando que Canadá es un país desarrollado. A pesar de ello en ambas regiones, la composición obedecería a que la tendencia privatizadora que ha propendido al surgimiento de escuelas privadas subvencionadas, manifiesta características que se asocian al pago de una mensualidad, y por ende, los alumnos que componen estas escuelas cuentan con algún poder adquisitivo, al tiempo que en las escuelas públicas se concentran las familias con menores ingresos.

5.4. La percepción de las evoluciones escolares y sus repercusiones.

Los antecedentes antes descritos proporcionan algunos elementos de contexto a considerar en el análisis de los resultados y su comparación entre las percepciones manifestadas por los directores de ambas regiones, que en este estudio se realiza de manera paralela.

5.4.1. Modos de regulación percibidos en los sistemas escolares de las regiones comparadas: El aumento de la competencia entre escuelas y los mecanismos utilizados para ello.

Existen algunas prácticas que forman parte de los cambios del sistema escolar con tendencia a la privatización, en las que se inscriben las políticas o modos de regulación que delimitan el funcionamiento de los establecimientos con el propósito de responsabilizar a

sus actores por los resultados. Entre estas políticas de regulación Maroy (2008) alude a los denominados Estado evaluador o pilotaje por los resultados y al cuasi mercado, ya mencionado anteriormente. Estas se asocian a ciertas prácticas como la competencia entre escuelas, la selección de estudiantes y la implementación de sistemas de evaluación estandarizadas, entre otras. Estas políticas en menor o mayor medida provocan consecuencias para los actores de este sistema, elementos que la encuesta pretendió indagar por medio de las percepciones de los directores.

Así, los resultados de la encuesta permiten advertir que la presencia de la competencia entre establecimientos es percibida en mayor medida por los directores de la RM como un efecto de los cambios escolares, en comparación con las percepciones de los directores de Quebec. De hecho, otros efectos asociados a la competencia como el reclutamiento y la retención de los estudiantes y del personal o la competencia sobre la tarea del director, son percibidos por la mayoría de los directivos encuestados, pero menos de la mitad de sus pares quebequense lo perciben.

Esta diferencia podría dar cuenta de los énfasis de descentralización instalados en las regiones comparadas, puesto que en Quebec la educación escolar es provista principalmente por escuelas públicas, por lo que si bien la competencia entre escuelas privadas subvencionadas y públicas esta presente, pareciera que en el momento en que se llevó a cabo el estudio aún no adquiría relevancia. En tanto, el sistema escolar chileno en el marco de su privatización, se caracteriza por el fomento a la competencia, impulsada desde el Estado, como ya se dijo a través de la creación de escuelas privadas subvencionadas, las que compiten entre sí y con los establecimientos municipales por capturar matrícula de alumnos. Esto debido a que el número de alumnos inscritos sumado

a su asistencia mensual a clases, son el concepto por el cual reciben el financiamiento desde el Mineduc.

Este panorama tiende a tensionar a los directores, quienes como sostienen Weinstein et al. (2012), utilizan diversas estrategias para aumentar la matrícula y asistencia escolar como, por ejemplo, intentando fidelizar a sus estudiantes tempranamente, ya que a través de su financiamiento se define la viabilidad de los establecimientos. Esta tensión resulta comprensible a la luz de lo que al cabo de las últimas décadas ha estado aconteciendo con la educación municipal, cuya matrícula ha disminuido considerablemente, llegando en 2012 a un 38%, según el Centro de Estudios del Mineduc (p.2). En tanto en Quebec, la cobertura del sector público alcanzaba sobre el 80% en 2015 Hurteau y Duclos (2017).

Complementariamente ambos sistemas incorporan la aplicación de pruebas estandarizadas, lo cual constituye una característica de la política de regulación denominada Estado evaluador. Dicha política consiste en que los resultados de las pruebas, tal como lo describe Maroy (2008), son publicados por el Ministerio de Educación, esto no sólo con el propósito de rendir cuentas, sino también para proporcionar un criterio de juicio que permita a las familias comparar y elegir las escuelas a las que asistirán sus hijos. Esto se traduce en un mecanismo que favorece la competencia entre escuelas, a pesar que diversos estudios tanto de Chile como de Quebec sostienen que en la elección de escuelas entran en juego variados factores, que van más allá de lo académico (Elacqua, 2004), en efecto, Hurteau y Duclos (2017) advierten que la lógica de competencia del sector privado, junto con la necesidad de atraer estudiantes, sitúa a las escuelas públicas en Quebec en un escenario de presión por una adaptación que obedece a razones del mercado.

La libertad de elección ofrecida a las familias bajo este modelo privatizador presente en ambas regiones, se transforma en manos de la escuela privada subvencionada en un sistema de selección de familias, ya que establece requisitos de postulación, a partir de lo cual las selecciona de acuerdo a un perfil determinado. Este se relaciona con la capacidad de pago, informes de conducta y rendimiento escolar del estudiante, evidenciando con ello el carácter segregador del sistema. De esta forma, como lo plantea Atria (2012) se desencadena la coexistencia de una educación de mercado que se sustenta en la condicionalidad sujeta a estos criterios para poder acceder a las escuelas privadas subvencionadas, y una educación pública a la que subyace la incondicionalidad por decreto, dando origen al privilegio de heredar una posición favorecida o desfavorecida, dependiendo de la escuela a la que los niños puedan acceder. En efecto, las escuelas públicas de Chile y de Quebec se hacen responsables incondicionalmente de aquellos alumnos que no fueron seleccionados o que no cumplen con los otros componentes del perfil solicitado.

En este contexto de instalación de las políticas de regulación, es posible comprender la importancia asignada al efecto de la competencia sobre tarea de los directores de la RM, es especialmente, los que ejercen en escuelas de enseñanza básica, ya que dichas políticas han impactado en sus responsabilidades y su real capacidad de acción. En tanto, este grado de importancia, aunque menor, lo manifiestan sus pares de Quebec que se desempeñan en las escuelas secundarias, con porcentajes significativamente más altos que en el resto de sus niveles educativos.

Lo anterior, podría explicarse por una parte, debido a la estructura del sistema, que a diferencia de Chile congrega a los estudiantes desde 7° año en enseñanza secundaria y por

otra parte, a la presión que ha significado para los directores de establecimiento el estado de competencia con las escuelas privadas subvencionadas, donde han debido generar programas particulares, el Proyecto Educativo, identificando y potenciando elementos diferenciadores que se traduzcan en una alternativa atractiva para los estudiantes y sus familias, impulsándolos a un cambio planificado de domicilio⁴⁰ para así poder competir por sus alumnos en un verdadero escenario de mercado.

5.4.2. Nueva distribución de responsabilidades.

Las evoluciones escolares sobre la escuela son reconocidas por los directores de la RM y de Quebec identificando diversos niveles de impacto en los aspectos de la gestión escolar. Así, destacan como efecto la disminución de los recursos, especialmente los humanos, así como la nueva repartición de responsabilidades y las políticas de rendición de cuentas. Estas evoluciones encuentran concordancia con elementos característicos de los modelos de descentralización instalados en las regiones comparadas, especialmente aquellos que se relacionan con la redistribución de responsabilidades conducentes o no a la autonomía en la gestión.

De acuerdo a los antecedentes revisados, para ambos contextos se puede observar cierto grado de autonomía en algunas responsabilidades asignadas al director, como por ejemplo la tarea de elaboración del Proyecto Educativo y otros programas. Por ejemplo en el caso de Quebec, los directores deben elaborar programas particulares a fin de responder al escenario de competencias entre escuelas. En tanto, los directores chilenos elaboran el Plan

⁴⁰ La distribución de los estudiantes en Quebec utiliza el criterio del lugar de residencia, es decir, la Comisión Escolar como ente intermedio del sistema, asigna el colegio al que asistirán los estudiantes dependiendo de su domicilio, el que se debe acreditar.

de mejoramiento, que tiene por propósito planificar acciones anuales en base a una estrategia a cuatro años y, se reciben recursos de acuerdo al número de alumnos en condición de vulnerabilidad socioeconómica. En ambos casos, esta autonomía tiene implícito la responsabilidad ya sea de atraer estudiantes o mantenerlos en sus escuelas, de lo cual se debe rendir cuenta periódicamente.

En el sistema escolar chileno la autonomía de los establecimientos no se observa como una política tan evidente, ya que se rigen por las normativas emanadas desde el Mineduc y por las directrices entregadas por el sostenedor, quien puede o no contar con las capacidades técnicas y de administración educacional requeridas. En efecto, en un estudio realizado por Raczynski (2009) los sostenedores identifican tres prioridades en su gestión: lo administrativo financiero, la integración de alumnos con dificultades o atraso pedagógico y en último lugar de prioridad aparece el tema técnico-pedagógico. Cabe señalar que las primeras prioridades están asociadas a recursos económicos, ya que los programas de integración son financiados con una subvención especial.

Por otra parte, en relación a las nuevas responsabilidades que acentúan en la encuesta los directores de ambas regiones, es relevante enfatizar las áreas en las que Quebec ha generado un espacio de participación para los directores, especialmente aquellas relacionadas con su contribución en la elaboración de políticas y reglamentos en la Comisión Escolar (CS) y su colaboración en las Asociaciones Profesionales de Directores a nivel local y provincial. Estas marcan una diferencia en el enfoque político de la descentralización implantada en Quebec, responsabilizando al director de escuela en la toma de decisiones desde este rol. Esto difiere del caso chileno, en el cual el accountability

es un “deber ser” establecido desde el Mineduc, donde el director solo ejecuta las tareas asignadas.

5.4.3. Aumento de la demanda de formación.

La mayoría los directores tanto de la RM como de Quebec coinciden en la importancia asignada a la mayor demanda de formación como un efecto de los cambios escolares en la escuela. En este escenario de descentralización dicha percepción obedecería a los modos de regulación que orientan la acción de los establecimientos y de sus profesionales. En otras palabras y de acuerdo a lo planteado por Maroy mencionado anteriormente, estos modos de regulación se manifiestan a través de contratos o convenios de resultados, entre la dirección y las instituciones superiores, donde las escuelas están sujetas a un sistema externo de evaluación, ligadas a algún tipo de incentivos y/o sanciones.

En esta lógica, en Chile las capacitaciones o instancias de formación actuarían en respuesta a esta necesidad, por una parte, de recibir algún tipo de incentivo y por otra parte, ajustarse a las exigencias de mejora de los resultados, ya sea a nivel de perfeccionamiento para directores orientado a desarrollar competencias de liderazgo escolar o para docentes a fin de especializarse en alguna disciplina considerada en dichas evaluaciones externas. Esto resulta concordante con los planteamientos de Weinstein et al. (2009, en Weinstein y Muñoz, 2012), quienes sostienen que una de las estrategias para mejorar los resultados de la prueba Simce en Chile, y por tanto alcanzar una de las metas de los establecimientos, es gestionar las capacidades del cuerpo docente (p.240).

5.4.4. Clima escolar deteriorado

Existe una percepción disímil entre los directores de los contextos comparados respecto al deterioro del clima escolar como otro efecto de los cambios escolares en el establecimiento. Mientras que para Quebec apenas un 30% de los directivos consideraron este cambio como importante para su establecimiento, para la RM alcanza un 73%. Esta diferencia también se observa en el efecto de los comportamientos problemáticos por parte de los estudiantes, ya que se advierte un impacto en el buen funcionamiento de las escuelas, por lo que también es percibido en mayor medida por los directivos de la RM. De hecho, para el caso quebequense se observan amplias diferencias en la percepción de los directivos respecto a las conductas asociadas a la posesión de armas, el consumo de alcohol y/o drogas y el ausentismo escolar, por nivel educacional destacando mayor presencia en las escuelas secundarias.

En coherencia con este análisis, cabe mencionar que en la RM el alto porcentaje de directivos que estima que estas problemáticas afectan el funcionamiento de la escuela y por ende, el clima escolar, podría explicarse por las políticas de regulación reinantes, dada la proliferación de colegios privados subvencionados y la posibilidad de selección de las familias y estudiantes por parte de estas escuelas. Así, los estudiantes seleccionados no solo se acotan a buenos rendimientos sino también a una positiva conducta que hace que quienes no cumplen dichos requisitos, sean forzados a buscar escuelas públicas. Estas están obligadas por mandato legal a aceptar a todos los niños y jóvenes que requieran cursar sus estudios, en consecuencia existe una concentración de estudiantes con estas y otras características en el sistema público. De este modo, la configuración de un sistema educacional privatizador, permite que cohabiten uno que concibe la educación como un

bien de consumo con otro que la concibe como un derecho, transformando la institución pública en un lugar de marginación social que desafía cotidianamente las competencias de liderazgo de los directivos chilenos.

En esta misma línea, aunque de acuerdo a los resultados los directores de la RM parecen asumir más funciones que sus pares quebequenses, ambos declaran que dentro de los roles que asumen, la supervisión de alumnos es de su completa responsabilidad, no obstante, para Quebec pareciera que las responsabilidades asociadas a la sanción disciplinaria de alumnos, especialmente en las escuelas primarias y mixtas, son las que asumen totalmente. Esto tal vez podría respaldar la menor importancia asignada por estos directivos al deterioro del clima escolar como un efecto de los cambios escolares en las escuelas quebequenses, ya que al asumir no sólo la supervisión sino también la sanción conductual de los estudiantes, les permitiría tener un mayor margen de acción y asegurar en alguna medida, un mejor clima escolar.

En tanto, para las escuelas públicas de la RM la sanción disciplinaria tiene restricciones, ya que si bien éstas al igual que en Quebec, no sólo deben recibir a todos los estudiantes que son rechazados en los colegios privados subvencionados, sino también a los que son expulsados por no cumplir con sus exigencias de comportamiento y rendimiento, a fin de evitar la deserción escolar. Esto repercute en la composición del alumnado y en la capacidad de acción del director, puesto que no existen apoyos adicionales y en consecuencia, el clima escolar se ve deteriorado.

5.4.5. Los roles asumidos por los directores de escuela, sus niveles de satisfacción y sus roles ideales a asumir.

En relación a los roles asumidos y los ideales considerados por los directores, se observa que tanto para los directivos de la RM como para los de Quebec, la supervisión de alumnos es tanto un rol asumido como un rol ideal, lo que transmite una percepción de cierta satisfacción o al menos conformidad al respecto. Por su parte, la totalidad o la mayoría de los directivos de ambas regiones acentuó como importante su rol en el diseño y planificación del proyecto educativo de la escuela, supervisar el trabajo de los profesores y fomentar cambios de políticas y de prácticas en la escuela. Para el caso de Quebec, además valoran como ideal a desarrollar otra función que ya realizan, es decir, la participación en la definición de políticas educativas en la Comisión Escolar y las Asociaciones de directores, lo que también devela satisfacción con estas responsabilidades asumidas.

Respecto a las relaciones sociales desarrolladas en la escuela, en general los directivos de la RM manifiestan satisfacción y aunque no existen datos para Quebec en específico, los directivos de Canadá manifiestan igualmente satisfacción. En el detalle, los mayores niveles de satisfacción se concentran con los alumnos, el personal docente y profesional no docente tanto para los directivos de la RM como para Canadá. A la inversa, aun cuando la satisfacción prima por sobre la insatisfacción, la menor satisfacción manifestada por los directores chilenos, es asignada con representantes sindicales o gremiales y sus jefes superiores, siendo este último concordante con la percepción de los directivos de Canadá.

Otra de las funciones que los directores de la RM como de Canadá quisieran idealmente realizar se relaciona con la supervisión del trabajo de los profesores. En el caso de Quebec si bien se menciona la función de liderazgo pedagógico en su normativa, en ella no se explicitan aspectos de supervisión técnica pedagógica. Esto junto con la redistribución de responsabilidades asociadas a la descentralización experimentada en Quebec y con ello, el protagonismo obtenido por los profesores en la instancia de Consejo Escolar, donde la injerencia del director es relativa, podrían ver restringidas sus posibilidades para asumir esta función concebida idealmente.

En tanto, en la normativa chilena se establece como una de las funciones del director organizar, supervisar y evaluar el trabajo de los docentes (Ley N° 20.370, 2009), en la lógica de las orientaciones de la OCDE de desarrollar competencias de liderazgo pedagógico en los directores. No obstante, esta función de supervisión de los docentes es una práctica desarrollada escasamente por los directores, dada las múltiples tareas que asume, especialmente administrativas, en respuesta a las innumerables solicitudes y programas que sus superiores locales y ministeriales requieren y monitorean, en general con suma urgencia.

En suma, los directores de escuela deben centrarse en aquellas tareas de las que deben rendir cuentas sin poder eximirse de ellas, en desmedro de la realización de funciones de supervisión docente, a pesar que ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional los impactos positivos de un liderazgo pedagógico en los directivos de escuela (Dupriez, 2002 et 2005; Dutercq, 2006; Lerquercq, 2005; Osborn, 2002; Pelage, 1998 et 2003, en Cattonar, 2007, p. 427). En efecto, Flessa y Anderson (2009) describen cuatro tendencias internacionales de la investigación sobre el liderazgo. De entre ellas, destaca el liderazgo

en las escuelas en circunstancias difíciles, donde refiere que “un hallazgo clave en la investigación sobre escuelas efectivas es que el liderazgo de un director centrado en la mejora de la enseñanza en la clase explica por qué algunas escuelas mejoran y otras no”(p.25). Por su parte, a modo de ejemplo se atribuye al liderazgo instruccional un impacto en los logros de aprendizaje, lo que advertiría la influencia del director en “priorizar propósitos académicos y en inducir prácticas para monitorear la acción de los profesores y estudiantes en función de este objetivo” (Robinson et al., 2008, en Weinstein y Muñoz, 2012,p.34).

5.4.6. Futuros efectos positivos

Al referirse a los futuros efectos positivos que tendrían diversos cambios escolares dentro de sus establecimientos, los directores de la RM en general consideran una amplia percepción de efectos positivos en la profesionalización docente. En cambio, para el caso quebequense esta percepción se enfatiza en la integración de los alumnos a la sociedad como un futuro efecto. La percepción de los directores de la RM podría obedecer a que se espera que las presiones que ejercen los modos de regulación al sistema a través de las evaluaciones externas, de alguna manera instaría a los profesionales a perfeccionarse en este mercado competitivo. Mientras que para Quebec existe un enfoque que responde a la característica multicultural de la sociedad, lo que haría proyectar una mejor integración de sus alumnos como un efecto positivo, lo cual por una parte, se encuentra en coherencia con las políticas de inmigración y por otra, tal vez la articulación de dichas políticas con los esfuerzos desplegados en la elaboración conjunta de la comunidad de los planes de éxito, los PE y los PIA para abordar en parte, este objetivo de integración social.

Capítulo 6: Conclusiones

Este estudio comparativo surge de la intención de conocer y comparar las percepciones de los directores de escuela de la RM y de Quebec acerca de sus roles, funciones y responsabilidades que asumen en un escenario de cambios escolares suscitados en las últimas décadas. Esta comparación es posible dado que existen similitudes de Chile y Quebec en la política que orienta la administración descentralizada del sistema escolar y su organización estructural por niveles de estudios. En ese escenario ambos han experimentado transformaciones relativamente similares en este campo que los hace comparables.

De igual modo, la trayectoria de las normativas que aluden, de alguna manera, a las funciones y responsabilidades de los directores de establecimientos, fueron incorporadas gradualmente en estos textos oficiales, entregando el marco de actuación para analizar el contexto en que se desempeñan los directores de escuela. Dicho marco, permitió establecer semejanzas y diferencias en este nivel y proveer fundamentos que sustentan la interpretación de resultados.

En este espacio, las políticas de descentralización adquieren relevancia, ya que sitúan a ambos sistemas escolares en una lógica de transformación estructural del sistema escolar, cuyos recorridos para su implantación van mostrando el contraste en sus orientaciones, las que impactan en cómo se implementan los modos de regulación, en algunos casos más similar que en otras, consecuentemente con percepciones variadas y a veces equivalentes a pesar de lo disímil de las características socio culturales y económicas de las realidades comparadas.

La implementación de estas políticas en Quebec se origina considerando la prevalencia de una cultura democrática, que progresivamente fue otorgando cierta autonomía a los establecimientos, sujetos a acuerdos de mejoramiento escolar y su responsabilidad por los resultados. De igual manera, se emprende el proceso de descentralización educativa en Chile, teniendo como escenario una dictadura militar, donde a través del autoritarismo se realizan transformaciones trascendentales para el sistema escolar chileno, como la municipalización de la educación pública y la implementación de políticas de privatización. En tal sentido, se establece el principio de libertad de enseñanza que genera las condiciones para la creación, por parte de privados, de escuelas financiadas por el Estado en igualdad de condiciones que las ahora, municipales.

Con la instauración de dichas políticas, la entrega de autonomía en el desarrollo de sus funciones como director resulta clave, puesto que ésta implica la transferencia o delegación de responsabilidades, la que se hace a través de la normativa, tal como lo señala la Red Europea de Información en Educación (EURYDICE) en sus estudios en esta materia. Sin embargo, se logra identificar cierta ambigüedad en tal delegación en ambos sistemas escolares. En el caso quebequense a pesar de que su trayectoria de transformación del sistema escolar se caracteriza por contar con procesos de participación considerando a la comunidad, especialmente con la instauración de la instancia del Consejo Escolar, en la normativa se establece que en dicha instancia resolutoria el director no tiene derecho a voto, pero sí debe velar por el desarrollo de los acuerdos alcanzados en dicha instancia, es decir, se deja a su cargo la responsabilidad de conducir procesos, donde la normativa y orgánica institucional relativiza su liderazgo.

Por su parte, si bien el sistema chileno ha ido incorporando reformas incrementales, en las que siempre se han abordado los roles y funciones de los directivos, estas se desarrollan en un marco de imprecisiones. Un ejemplo de ello es que en la actualidad la Ley SEP establece la autonomía de las escuelas para desarrollar su PME, en el marco del modelo de mejoramiento continuo. Este plan tiene asociado una importante subvención, cuya administración es centralizada en el sostenedor, razón por la cual muchas veces también es él quien define si no todas, al menos las acciones de mayor importancia en términos financieros. En consecuencia, el director debe liderar acciones de cuya definición no ha sido parte y asumir una rendición de cuentas, cuya administración financiera no ejecutó, lo que implica un incremento de responsabilidades y tensiones adicionales que complejizan su rol.

Junto con lo anterior, en la administración educativa en ambas regiones en estudio la delegación de autonomía presenta criterios disimiles regidos por la lógica de libre mercado. Mientras los establecimientos particulares subvencionados implementan estrategias de selección de estudiantes, ya sea por rendimiento, conducta de los postulantes y/o por poder adquisitivo de las familias, las escuelas públicas deben asumir a todos los niños y jóvenes que se encuentran en edad de cursar la enseñanza obligatoria. En el caso de Chile, se encuentra prohibido por normativa los procesos de selección en los colegios municipalizados, debiendo aceptar incluso a los expulsados de los establecimientos que tienen esta libertad. Al respecto Bellei sostiene que;

Se dota a estos establecimientos del derecho a seleccionar a los postulantes en función de dicho proyecto, y reservarse luego la atribución unilateral de excluir a los alumnos o

familias que consideren que no lograron insertarse adecuadamente en la comunidad escolar, ya sea por razones de desempeño o de conducta” (2012, p.14).

Estos aspectos resultan relevantes en la comparación, puesto que van dejando en evidencia de similitudes que presentan ambos contextos en los que se desempeñan los directores, particularmente, los modos regulación adoptados en el marco de la descentralización implantados en sus sistemas escolares, pero también aportan a la comprensión de las percepciones de los directores develadas en el cuestionario base aplicado a los directores de Canadá y de la RM.

Dicho instrumento, hizo emerger semejanzas y diferencias en las áreas de indagación, generando en primer lugar una caracterización de los directores. En ella se observa que los de la RM son preferentemente mujeres quienes ejercen en escuelas de enseñanza básica y hombres, en enseñanza secundaria o mixta, lo cual, en términos generales, coincide con la realidad de las escuelas de Quebec. En cuanto a la experiencia laboral, los chilenos muestran amplia experiencia en escuelas secundarias o mixtas, incluso el doble de años que sus pares canadienses. Al respecto, llama la atención que mientras los directores chilenos muestran un equilibrio de género en relación a su antigüedad laboral y a la obtención del grado de magíster, sus pares quebequenses revelan un predominio masculino de directivos de escuelas secundarias, quienes han cursado estudios superiores de magíster.

Complementariamente, los contextos educativos de la RM y de Quebec exhiben diferencias en cuanto a la distribución del financiamiento a los establecimientos educativos. Así, Quebec provee, principalmente, educación pública, aun cuando entrega subvención a escuelas privadas, esta no supera el 60%. En tanto, el sistema de educación escolar chileno

funciona con una modalidad de subsidio a la demanda, tanto para escuelas municipalizadas como particulares subvencionadas en igualdad de trato, es decir, un subsidio del 100% para ambas modalidades. A pesar de estas diferencias, y considerando que las escuelas de la muestra chilena son sólo municipalizadas, entre ellas y las de Quebec, existe similitud en relación a la matrícula de estudiantes. Se advierte que esta semejanza desaparece cuando de nivel socioeconómico se trata, ya que las escuelas municipales concentran en sus aulas, mayoritariamente, estudiantes que provienen de hogares con un nivel socioeconómico bajo, sin que a ellas asistan estudiantes de nivel socioeconómico alto como lo hacen en Quebec.

En tal sentido, el estudio deja de manifiesto que la composición de la población escolar de escuelas privadas subvencionadas tanto de Quebec como de la RM es otra implicancia de los procesos de privatización como lo sostiene Varas (2014) en su informe para la ONU para el caso de Chile. Esta composición es producto de la segregación de la educación municipalizada generada por las políticas de regulación relacionadas con la competencia entre escuelas y sus mecanismos de selección por poder adquisitivo de las familias. Esto evidencia según Atria “la existencia paralela de un sistema que entiende la educación como bien de consumo, junto a otro que la considera un derecho, lleva al segundo a transformarse en un gueto de marginación social y económica” (2012, 97), donde la educación pública se hace cargo de los estudiantes y familias más desfavorecidas, las que enfrentan una probabilidad mayor de ser excluidas y por tanto, segregadas del sistema particular subvencionado, generando de este modo el fenómeno de “descreme” socioeducativo. Dicho fenómeno, es sujeto de controversia en Quebec, donde también se experimenta y

hace cuestionar la política de subvención a sector privado por sus efectos nocivos para la sociedad en su conjunto.

Así, no es casual que al abordar los efectos de los cambios escolares, surjan aquellos relacionados con la competencia entre escuelas y su impacto sobre las tareas del director como uno de los efectos significativos para los directores de la RM, puesto que en este contexto el sector privado ha ido ganando terreno significativamente, llegando a una cobertura del 60% aproximadamente del alumnado nacional. A diferencia, la percepción de los directivos quebequenses, quienes observan en menor medida dicho impacto en su tarea. Esto, ya que si bien observan la presencia de esta política de regulación operar y proliferar en las escuelas de enseñanza secundaria a través de la elaboración de los programas particulares para diversificar la oferta y generar la competencia entre escuelas, en general, en su contexto escolar ésta no prevalecen, esencialmente porque cuentan con un sistema de educación pública más robusto y generalizado(en torno al 80% de cobertura del sector público).

En esta línea, las diferencias también encuentran eco en los efectos de los cambios escolares en la escuela ligados al deterioro del clima escolar y los comportamientos problemáticos de los alumnos, puesto que para los directivos de la RM presenta un grado de significancia mayor en comparación con los de Quebec. En tal sentido, el estudio devela correspondencia entre los roles asumidos por los directores y su percepción de los efectos de los cambios escolares, ya que por ejemplo los directores de Quebec asumen no sólo la supervisión de los alumnos, sino también la sanción disciplinaria de éstos, por tanto, la complementariedad de ambas responsabilidades les proporcionaría, en alguna medida, la posibilidad de tener una mayor injerencia en el clima escolar.

Por su parte, si bien los directivos chilenos también asumen la supervisión de los alumnos, la sanción disciplinaria está sujeta a restricciones establecidas por ley, como la imposibilidad de expulsar estudiantes, debiendo además, acoger a los expulsados de los colegios privados subvencionados, por lo general, atribuido a problemas de conducta. Es decir, la privatización proporciona autonomía garantizando el derecho de las escuelas privadas subvencionadas para elegir a sus estudiantes, en desmedro de las escuelas municipales, reduciendo por normativa la capacidad de acción del director en materia de administración de la disciplina. Es en este sentido, que los directivos resienten el deterioro del clima escolar como consecuencia de la implementación de estos modos de regulación, traduciéndose éste en un efecto de las transformaciones escolares en las escuelas.

El estudio destaca como otro de los efectos de estos cambios escolares sobre la función del director, la mayor demanda de formación, lo que encuentra posiciones afines entre las regiones comparadas. Esta percepción podría obedecer a las presiones que ejerce el sistema a través de contratos entre los establecimientos y el Estado u organismo superior, los cuales son sometidos a un régimen externo de evaluación y de incentivos simbólicos o materiales, incluso de sanciones, lo que Maroy (2008) identifica como uno de los modos de regulación denominado Estado evaluador o pilotaje por los resultados. Esto en Quebec vendría a estar representado por los compromisos adquiridos para la implementar los planes de éxito, PIA, rendimiento en pruebas provinciales de algunas asignaturas, entre otros. Por su parte, en Chile, se asociaría también a las evaluaciones periódicas implantadas por el sistema nacional de evaluación del desempeño docente y la reciente evaluación de la Agencia de Calidad de la Educación a los establecimientos en base a los estándares indicativos de desempeño. En el caso de las evaluaciones, cuya publicación de resultados tanto en Quebec

como Chile, se traduce en un mecanismo de competencias entre escuelas en un contexto de mercado que instala tensión en el sistema.

En coherencia con lo anterior, la profesionalización docente es percibida por los directores de la RM como un futuro efecto de los cambios escolares en el establecimiento, mientras que los directores de escuela de Quebec proyectan como efectos positivos la integración de alumnos a la sociedad, lo cual también es coherente con el rol de la escuela quebequense, inserta en una sociedad multicultural abierta a la inmigración, cuyas instancias de gestión propende al compromiso colectivo para la elaboración de planes de estudio ajustados a diversas realidades que conviven en el aula, a fin de establecer la corresponsabilidad para su éxito.

A pesar de que el contexto en el que se desempeñan los directores presenta incremento de responsabilidades, especialmente vinculadas a las políticas de regulación instaladas en sus sistemas escolares, estos manifiestan en general, satisfacción con las funciones que les fueron asignadas. En efecto, los directivos chilenos manifiestan satisfacción con su desarrollo profesional y en general, con las responsabilidades laborales asumidas, compartiendo este aspecto con sus pares quebequenses. Por el contrario, se advierte que para estos directores la carga de trabajo y el área de remuneración es un ámbito de mayor insatisfacción, coincidiendo esta última con la percepción de los directores chilenos.

La percepción de insatisfacción de los directivos con la remuneración no es un aspecto nuevo en la discusión sobre las variables que podrían incidir en la mejora educativa, a propósito del incremento de responsabilidades y la complejización de la función del director en el marco de los cambios escolares. En efecto, a pesar de que en el informe

OCDE (2009) se declara que los sueldos de los directores no reflejan su carga de trabajo y responsabilidades, reflexiona que “para hacer del liderazgo escolar una opción atractiva de carrera, es importante que los responsables de política educativa entiendan la manera en que los sueldos del personal educativo gerencial se comparan con los de otros sectores” (p. 172), esta es una problemática que persiste en el tiempo.

Por su parte, en la percepción de satisfacción de los directivos vinculada a las relaciones sociales en la escuela, es necesario destacar la concordancia en los altos niveles satisfacción que manifiestan los de la RM con los de Canadá⁴¹. Estos refieren principalmente a las relaciones establecidas con los alumnos y con el personal docente y profesional no docente. De igual modo, manifiestan acuerdo en cuanto a su menor nivel de satisfacción con relaciones establecidas con los jefes superiores, agregando los directivos chilenos, la establecida con los representantes sindicales o gremiales.

Por otra parte, es especialmente evidente las percepciones concordantes entre los directivos de la RM y los de Quebec, en relación a la supervisión del trabajo de los profesores como una función que quisieran idealmente realizar, independiente si ésta se encuentra explicitada en la normativa o no. Esta función no es realizada en la actualidad ya sea por imprecisiones normativas o por sobre carga de trabajo administrativo que lo impide, puesto que deben centrarse en aquellas tareas de las que deben rendir cuentas. Con todo, el grado de importancia asignada a la supervisión pedagógica como una función ideal, tal vez se relaciona, con la comprensión por parte de los directores de la contribución gravitante de la práctica docente en el aprendizaje de los estudiantes, lo que ha sido ampliamente

⁴¹ No existen datos para Quebec en específico.

estudiado a nivel internacional (Dupriez, 2002 et 2005; Dutercq, 2006; Lerquercq, 2005; Osborn, 2002; Pelage, 1998 et 2003, en Cattonar, 2007, p. 427). En efecto, a modo de ejemplo se atribuye al liderazgo instruccional un impacto en los logros de aprendizaje, lo que advertiría la influencia del director en “priorizar propósitos académicos y en inducir prácticas para monitorear la acción de los profesores y estudiantes en función de este objetivo” (Robinson et al., 2008, en Weinstein y Muñoz, 2012).

En esta línea, si bien este estudio muestra ciertas diferencias de los sistemas de educación escolar de Chile y Quebec, e relevante destacar como los modos de regulación abordados en este estudio se han instalado en el mismo periodo de tiempo en sus sistemas escolares. Así, el pilotaje por resultados con la aplicación de pruebas estandarizadas forma parte del escenario de ambas regiones, mientras que la competencia entre escuelas se observa consolidando el sector privado en Chile y avanzando en cobertura en Quebec. En tal sentido, también es posible ver emerger similitudes que ponen al cuadro de directores de ambas regiones, en un mismo nivel de caracterización socioprofesional y deja de manifiesto, que sus percepciones acerca de los efectos de los cambios escolares sobre la escuela y sus funciones directivas, producidas en las últimas décadas, varían de acuerdo a los énfasis de sus políticas de gobernanza, con sus prioridades en materia educativa y sus particularidades socioculturales y económicas.

Con todo, si bien el estudio puede manifestar algunos límites, los hallazgos encontrados acercan visiones respecto a la complejización de las funciones asumidas por los directores de escuela y el incremento de sus responsabilidades. Éstas en un marco de descentralización del sistema de educación escolar y la implementación de los modos de regulación, donde la competencia entre escuelas fomenta escenarios de desigualdad en la

sociedad quebequense, concentrándose en el sector público las familias más desfavorecidas. En el caso chileno, dichas políticas especialmente orientadas a la privatización, han logrado instalar no sólo la desigualdad sino también uno de los sistemas escolares más segregadores a nivel global. Es en este escenario que han aumentado las responsabilidades de los directores y se ha complejizado su rol, debiendo rendir cuentas y dar viabilidad a sus proyectos ante la autoridad en un escenario pleno de tensiones.

En suma, se puede advertir que las regiones comparadas muestran semejanzas como las ya mencionadas, y además se encuentran las percepciones de satisfacción e insatisfacción de los directores de establecimiento respecto de sus funciones y de las relaciones sociales establecidas en la escuela.

Para finalizar, este estudio pretender aportar en alguna medida a abrir nuevos caminos de investigación con elementos problematizadores complementarios que han emergido en la reflexión, por ejemplo, perfiles del cargo de directores, sistema de selección para proveer el cargo , programas de formación de directores, sistema de evaluación del desempeño de establecimientos, entre otros.

Referencias

- Abu-Suhou, I. (1999). *La réforme. En une gestion plus autonome des écoles*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, SAGIM.
- Atria, F. (2012). *La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia y CIPER.
- Ávalos, B. (2003). Las políticas educacionales en Chile en las últimas dos décadas del siglo XXI. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma escolar en Chile*. (págs. 19-104). Santiago: Editorial Universitaria.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement: Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bellei, C. D. (2010). *Ecos de la revolución pinguina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Pehuén Editores.
- Bjork, C. (2006). *Educational Decentralization: Asian Experiences and Conceptual Contributions*. Dordrecht: Springer.
- Bolívar, A. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar de M. Gather Thurler. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 206-208.
- Bouldreault, R. (2008). *Diriger un établissement scolaire au Québec*. Recuperado de <http://www.mapageweb.umontreal.ca/boudrer/diriger.HTM>
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Quebec: Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. En G. Pelletier (Ed.), *La gouvernance en éducation*. (pág. 109-125). Bruselas: De Boeck Université.

- Casassus, J. (1995). *Tareas de la educación*. Buenos Aires: Norma.
- CEPAL. (2004). CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/15087/DGE-2253-SES30-15.pdf>
- Chile, G. D. (2007). *Marco para la buena dirección. Criterio para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Cox, C. (s.d.). *Las políticas educacionales de Chile en las dos últimas décadas del siglo XX*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo, Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.
- Daun, H. (2006). *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance International Comparison of Grassroots Responses*. Dordrecht: Springer.
- Donoso, S. (2012). *Análisis crítico de las políticas de formación de directivos en Chile: 1980-2010*, 17, (n°49). Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Note de synthèse: nouvelles formes de régulations dans le systèmes éducatifs étrangers. *Revue Française de pédagogie*, 135(1), 173-221. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2815
- Educación 2020, (2013). *La segregación escolar: ¿qué es y cómo se agudiza?* Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/noticia/la-segregacion-escolar-que-es-y-como-se-agudiza>
- FLACSO (2004). *Revisión de políticas de educación en Chile*. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisi ondepolicaseseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisi ondepolicaseseducacionenchile.pdf)
- Hurteau P. y Duclos A. (2017), *Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe ?*. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), Quebec. Recuperado de

http://iris-recherche.s3.amazonaws.com/uploads/publication/file_secondary/Note_Parcours_particuliers_WEB_20170907.pdf (acceso el 28/03/2019)

- Lamoureaux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2a ed.) Beauchemin Chenelière.
- Leithwood, K. (2009). Qué sabemos sobre el liderazgo educativo. En K. Leithwood (Ed.), *¿Cómo liderar a nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (págs. 7-28). Santiago de Chile. Editorial área educación Fundación Chile.
- Lessard, C. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada: tendances et significations. En Lessard, C. (Ed.), *Éducation et Société, 18 : De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité* (vol. 2, págs. 181-201). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Linde A., Martín L, Mougán C. y Rodríguez A. (1998) Prágmata Filosofía 1. Bachillerato. *Unidad 3: La construcción del conocimiento. teoría y experiencia. El conocimiento sensible* (p.76-81). Madrid: Mc Graw Hill.
- López A.M. y Abad J.J.(1996) Filosofía 1. *Tema 8. El conocimiento perceptivo.* (134-153). Madrid: Mc Graw Hill.
- Lusignan, J. (2001). Chapitre 1° Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les système éducatifs. En G. Pelletier (Ed.), *La gouvernance en éducation: Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (págs. 11-31). Brusellas-Paris: De Boeck.
- Marcil, L. (2019). Le financement public des écoles privées, un frein à la croissance économique. Recuperado de <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/les-eclaireurs/segments/chronique/64145/financement-budget-education-provinces-gouvernement-couillard-ianik-marcil>
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement? *Sociologie et Sociétés, 40*(1), 31-54.

- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?. *Revue française de Pédagogie* (163).
- Mostrador, E. (2014). Chile tiene el sistema de educación más privatizado entre los países de la OCDE. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/12/04/chile-tiene-el-sistema-de-educacio-mas-privatizado-entre-los-paises-de-la-ocde/>
- Muñoz, G. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento educativo*, 48(1), 63-81. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/746/1431>
- Muñoz, G. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En J. M. Weinstein (Ed.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (págs. 83-110). Santiago: CEPPE.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf): <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Núñez, I. W. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En J. & Weinstein (Ed.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (págs. 371-396). Santiago: CEPPE.
- Pelletier, G. (2001). La décentralisation du système scolaire québécois. Une variation sur un thème majeur. *Éducation et francophonie*, 24(2), 151-171.
- Perrenoud, F. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. In Pelletier, G. (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, (págs. 39-66). Montréal : Université de Montréal/AFIDES, Université de Montréal. Recuperado de

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_30.html

Poggi, M. (2001). *La formación de directores de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Real Academia de la lengua española (2015) diccionario. Recuperado de http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=cultura&val_aux=&origen=REDRAE

Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école repenser l'encadrement des établissements scolaires, pédagogie en développement*. Paris: De Boeck.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprendissage de personnels scolaires. Québec. Recuperado de <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Vermonté-Descroches, B. (2007). *Le financement public de l'enseignement privé au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Documentos Políticos

Association Montréalaise des directeurs d'établissements scolaires (2013). Encadrements légaux. Recuperado de <http://amdes.qc.ca/documentation/encadrements-generaux/>

Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2015). Recuperado de <http://www.cepn-fnec.com/apropos.aspx>

Conseil Supérieur de l'éducation Québec (2012). Historique. Recuperado de <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Historique/index.html>

Éducation et Enseignement supérieur Québec (2019). Écoles Privées. Recuperado de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dep/Rens.html>.

Éducation et Enseignement supérieur Québec (2014). Présentation du Ministère. Recuperado de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=organisation>

Éducation et Enseignement supérieur Québec (2014) Conseils d'établissement : À propos des conseils d'établissement. Recuperado de

<http://www.mels.gouv.qc.ca/conseils/ce/interieur/apropos.html>

Gobierno de Chile. (2012). Ley núm. 20.501. Calidad y equidad de la educación recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>

Gobierno de Chile. (2012). Ley num. 18.602 . Normas especiales para personal docente que indica. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=29993>

Gobierno de Chile. (2012).Estatuto de los profesionales de la educación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437>

Gobierno de Chile, (2013). Crea el regimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicacion. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=76753>

Gobierno de Chile, (2013).Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionAcercaDe/mision.aspx>

Gobierno de Chile. (2013). Comunidad escolar. Subvenciones. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/>

Gobierno de Chile. (2014). Consejo Alta Dirección Pública. Recuperado de <http://www.serviciocivil.gob.cl/node/7>

Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2010). La formation professionnelle et technique dau Quebec, versión 2010, (p.5-7).

Recuperado de

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/FPT_Quebec_Apercu_2010_VF.pdf

Publications Québec (2012) Loi sur l'instruction publique. Recuperado de

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Trabajos de investigación

Cattonar, B. (2007) *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquête pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'école primaires et secondaires (2005-2006)*. Project 3, Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada. ISBN 978-2-923620-01-5 (pdf).

Anexos 1:

Tabla VI: Resumen de tipos de preguntas que componen el cuestionario.

Sección	Tipos de pregunta
1. Informaciones socio-demográficas y características de vuestra escuela	15 preguntas: 6 de ellas ofrece una opción de respuesta abierta.
2. Percepción del cambio y sus repercusiones	5 preguntas: cada una de ellas utiliza <i>l'échelle d'accord</i> . ⁴² y 3 de ellas entregan la opción de adicionar información con una pregunta abierta dentro de <i>l'échelle d'accord</i> .
3. Tareas y responsabilidades	3 preguntas cada una de ellas utiliza <i>l'échelle d'accord</i> ..
4. Relaciones sociales en las escuelas	8 preguntas cada una de ellas utiliza <i>l'échelle d'accord</i> ..
5. La inserción y el desarrollo profesional.	8 preguntas, 7 utilizan <i>l'échelle d'accord</i> .; 2 entregan la opción de adicionar información con una pregunta abierta dentro de <i>l'échelle d'accord</i> .. 1 pregunta utiliza una <i>escala ordenada</i> ⁴³
6. Proyectos y valores educativos	2 preguntas ambas utilizan <i>l'échelle d'accord</i> ..

Elaboración propia.

⁴² Esta escala busca medir actitudes, donde los enunciados expresan opiniones extremas; para cada opinión, quien responde marca la intensidad de su actitud sobre una escala habiendo opciones como “muy en desacuerdo” ó “muy de acuerdo”. (Lamoureaux, A. 2006, p. 141-142).

⁴³ En esta escala el conjunto de enunciados expresa toda la expectativa de opiniones; quien responde marca todos los enunciados con los cuales él está de acuerdo. (Lamoureaux, A. 2006, p. 142).

Anexo 2:**Tabla VII:** Distribución geográfica de escuelas y liceos municipalizados Santiago.

Zona Cordillera oriente	<ul style="list-style-type: none"> • 6 comunas • 50 escuelas y liceos
Zona Cordillera sur	<ul style="list-style-type: none"> • 6 comunas • 98 escuelas y liceos
Zona Centro	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Comuna • 39 escuelas y liceos
Zona Sur	<ul style="list-style-type: none"> • 8 comunas • 117 escuelas y liceos
Zona Poniente	<ul style="list-style-type: none"> • 5 comunas • 67 escuelas y liceos
Zona Norte	<ul style="list-style-type: none"> • 8 comunas • 113 escuelas y liceos

Elaboración propia.

Anexo 3: Cuestionario

<https://es.research.net/s/8J7VDDB>

Anexo 4: consentimiento para participantes

Este recuadro muestra la primera página del cuestionario en línea, correspondiente al consentimiento informado para participantes, quienes, si deseaban acceder a responder, sólo debían presionar sig.

Cuestionario Directores(as)

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Estimados(as)

El objetivo principal de esta encuesta es participar en un estudio que identifica las diferencias y similitudes entre las percepciones de los directores de escuelas públicas de Quebec y de Chile en relación al impacto de los cambios en el ámbito escolar y en su propio trabajo.

La presente investigación es conducida por Pamela Cifuentes, alumna de Magister en Educación Comparada de la Universidad de Montreal.

Si usted accede a participar en este estudio, lo invitamos a responder el siguiente cuestionario que solo tomará aproximadamente 35 minutos de su tiempo.

La participación es estrictamente voluntaria y la información recogida será tratada con total confidencialidad y anonimato.

Sig.

